

Ausbildung bis 18: Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Karaszek, Johannes

Veröffentlichungsversion / Published Version
Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Steiner, M., Pessl, G., & Karaszek, J. (2016). *Ausbildung bis 18: Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe*. (Sozialpolitische Studienreihe, 20). Wien: ÖGB-Verl.. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47189-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

SOZIALPOLITISCHE STUDIENREIHE

BAND 20

Ausbildung bis 18

Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe

Mario Steiner, Gabriele Pessl, Johannes Karaszek

Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

Inklusive E-Book

IMPRESSUM

Medieninhaber und Herausgeber:
Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
Stubenring 1, 1010 Wien
© 2016 by Verlag des ÖGB GmbH
Hersteller: Verlag des ÖGB GmbH
Verlags- und Herstellungsort: Wien
Printed in Austria
ISBN: 978-3-99046-223-2

Die Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft erstellt.

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz zu folgenden Bedingungen:

CC BY-SA 4.0



Namensnennung



Weitergabe unter gleichen Bedingungen

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Für darüber hinausgehende Nutzungen ist eine ausdrückliche Zustimmung des Herausgebers erforderlich.



Die Sozialpolitische Studienreihe steht unter
www.studienreihe.at gratis zum Download zur Verfügung.

SOZIALPOLITISCHE STUDIENREIHE BAND 20

Projektbericht, Research Report

AUSBILDUNG BIS 18

Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot
für die Zielgruppe

Mario Steiner, Gabriele Pessl, Johannes Karaszek

Unter Mitarbeit von Julia Brenner, Sarah Kowalska

Oktober 2015

Die Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft erstellt.

ZUSAMMENFASSUNG
ABSTRACT

ZUSAMMENFASSUNG

Die Einführung einer Ausbildung bis 18 ist bei einer in Österreich seit Jahrzehnten bestehenden Schulpflicht von neun Schuljahren ein großer Einschnitt, sodass damit ein nationales Programm von bedeutender Dimension in Angriff genommen wird. Es wird das Ziel verfolgt, den Anteil der Bildungsabschlüsse auf der oberen Sekundarstufe zu erhöhen. Insofern handelt es sich um eine bedeutende nationale Initiative gegen frühen Schulabbruch.

Der Bericht stellt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Grundlagenanalysen dar, die im Auftrag von BMASK, BMBF und BMWFW durchgeführt wurden. Er umspannt quantitative Analysen zu Ausmaß und Ursprung von frühem Bildungsabbruch, qualitative Analysen zu Hintergründen, Problemlagen und Ressourcen von betroffenen Jugendlichen sowie Analysen der bereits existierenden Angebote im Bereich der Prävention gegen frühen Ausbildungsabbruch sowie entsprechender kompensatorischer Angebote.

Zielgruppe der Ausbildung bis 18 sind rund 16.000 Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren. Dabei unterscheiden sich die Lebenssituation, der Grad der Systemferne und der Unterstützungsbedarf der Jugendlichen. Trotz einer großen Bandbreite von Ursachen für frühen Ausbildungsabbruch zeichnet sich als Gemeinsamkeit ab, dass schulischer Erfolg bzw. Misserfolg in hohem Maße von Problematiken und der Verfügbarkeit von Unterstützung im außerschulischen Umfeld der Jugendlichen abhängt. Dies wird in einem System, das auf Selektion der Besseren basiert, zusätzlich verstärkt.

Österreichweit werden bereits beträchtliche Aktivitäten im Bereich der Kompensation eines fehlenden Abschlusses und der Systemintegration gesetzt. Um die Ausbildung bis 18 zu realisieren, ist es jedoch notwendig, den Bereich der Prävention auszubauen. Dies reicht von einer generellen Reduktion der Selektivität des Bildungssystems über einen Ausbau des Unterstützungssystems an Schulen bis hin zu einer gezielten Verteilung von Ressourcen an Schulstandorte, wo sich Problematiken häufen.

ABSTRACT

To introduce an obliging education and training up to the age of 18 (‘E&T up to 18’) is a fundamental innovation, as in Austria compulsory education has for several decades been completed after the ninth school year. In that context, with ‘E&T up to 18’ a large scale national program of high significance is pushed. The goal is to increase the share of qualifications at upper secondary level. Concurrently it is the main national initiative to combat Early School Leaving (ESL).

In the report, the findings of the baseline study that has been conducted on behalf of the Ministries of Social Affairs, of Education and of Economic Affairs are presented. The study encompasses quantitative analyses of the extent and origins of ESL, qualitative analyses of the backgrounds, problems and resources of early leavers as well as an analysis of preventive and remedial measures to tackle ESL.

About 16.000 young persons between 15 and 17 constitute the target group of ‘E&T up to 18’. Their situations in life, the degree to which they are excluded from the education system – and therefore their needs for support – differ widely. Given a range of causes for ESL, one common link can be found anyway: Educational success and failure are connected with the absence of problems and the existence of support in the youth’s out-of-school environment. One driver in this context is an education and training system that is fundamentally based on selection.

As far as remedial activities to compensate for a missing qualification and measures to help youths to re-integrate into the education system are concerned, efforts are being made all over Austria. Still, to implement the large-scale ‘E&T up to 18’ it will be necessary to put more effort into preventive measures: Prevention in this sense means a general reduction of the selectivity of the E&T system, the extension of in-school support systems as well as to channel resources to those schools that have to face problems above the average.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	19
2	QUANTITATIVE BEDARFSANALYSE	23
2.1	Abbrüche im österreichischen Bildungssystem	24
2.1.1	Laufbahnabbruch nach der Pflichtschule	25
2.1.2	Abbrüche schulischer Ausbildung auf der Sekundarstufe II	28
2.1.3	Abbrüche der dualen Ausbildung	31
2.2	Arbeitsmarktstatusentwicklung nach dem Abbruch	37
2.2.1	Frühe (Aus-)BildungsabbrecherInnen	38
2.2.2	AbbrecherInnen der Sekundarstufe II	45
2.3	Unqualifiziert beschäftigte Jugendliche	50
2.4	Abschätzung der Zielgruppengröße	54
2.4.1	Zielgruppenausmaß und -struktur	55
2.4.2	Kompensationsmaßnahmen bereits in Umsetzung	63
2.4.3	Integrationslücke	68
2.4.4	Zielgruppendifferenzierung	73
2.5	Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen	77
3	ZUSAMMENSCHAU VON NATIONALEN UND INTERNATIONALEN STUDIEN ZU FABA	83
3.1	Problemlagen	85
3.1.1	Problemlagen im Kontext von Familie und sozialem Umfeld	85
3.1.2	Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstbilder	89
3.1.3	Orientierungs- und Perspektivenlosigkeit	90
3.1.4	Deviantes Verhalten	92

3.1.5	Gesundheitliche Beeinträchtigungen, Erkrankungen	93
3.1.6	Psychische Probleme	94
3.1.7	Sozialer Rückzug	95
3.1.8	Betreuungspflichten	96
3.1.9	Mangelnde Kompetenzen und schulische Leistungen	97
3.1.10	Wohnungslosigkeit	99
3.1.11	Spezifische Problemlagen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund	100
3.1.12	Multiproblemlagen	102
3.2	Institutionelle und strukturelle Ursachen für FABA	103
3.2.1	Unterstützungsstrukturen an den Schulen	103
3.2.2	Institutionelle Reaktion auf Absentismus	104
3.2.3	Schulklima und schulische Beziehungen	105
3.2.4	Schulkompositions- und Schulorganisationseffekte	108
3.2.5	Defizitorientierung im Schulsystem	109
3.2.6	Frühe Selektion im Bildungssystem	110
3.2.7	Klassenwiederholungen	110
3.2.8	Lern- und Lehrmethoden und curriculares Angebot	111
3.2.9	Bildungswegentscheidungen und Berufsorientierung	111
3.2.10	Erstes Resümee und Schlussfolgerungen für eine Ausbildung bis 18	112
3.3	Stärken, Kompetenzen und Interessen der Jugendlichen	116
3.3.1	Hohe Bildungsaspiration und motivationale Ressourcen	118
3.3.2	Soziale Ressourcen	119
3.3.3	Entwicklung von Bewältigungsstrategien und Kompetenzen	120
3.4	Unterscheidung von Subgruppen	121
3.4.1	Jugendliche mit Betreuungspflichten	123
3.4.2	Jugendliche in Fremdunterbringung	130
3.4.3	Jugendliche in Erwerbstätigkeit	133

3.4.4	Jugendliche mit Migrationshintergrund	136
3.4.5	Wohnungslose Jugendliche	139
3.4.6	Jugendliche im Sonderschulsystem	141
3.4.7	Jugendliche Angehörige ethnischer Minderheiten	144
3.4.8	Jugendliche mit Fluchtbiografien	146
3.4.9	Generationsübergreifende Exklusion	148
3.4.10	Anknüpfungspunkte für eine Ausbildung bis 18	150
3.5	Forschungslücken	154
4	QUALITATIVE BEDARFSANALYSE	157
4.1	Probleme im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch aus Sicht von Expertinnen und Experten	157
4.1.1	Diskurs um FAB und eine Kontroverse um Ursachen für Desintegration	158
4.1.2	Selektionslogik im Bildungssystem und an den Übergängen	162
4.1.3	Schlussfolgerungen im Kontext der Ausbildung bis 18	164
4.1.4	Erwerbstätigkeit im Kontext von Armutsbetroffenheit	165
4.1.5	Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen	168
4.1.6	Jugendliche mit Sonderschulerfahrungen	173
4.1.7	Sozialer Rückzug und Isolation	176
4.2	Analyse von brüchigen Bildungsbiografien	179
4.2.1	Forschungsansatz	179
4.2.2	Früher Bildungsabbruch als Prozess	185
4.2.3	Idealtypen im Abbruchprozess	188
4.2.4	Die Systematik der Abbruchslogik	198
4.2.5	Erklärungsansätze auf der Mesoebene	205
4.2.6	Unterstützungssystem: Prävention, Intervention, Kompensation	208
4.2.7	Forschungsergebnisse zu den vier Subgruppen	213

5	ANGEBOTSANALYSE	227
5.1	Policy im Kontext von frühem Bildungsabbruch	227
5.1.1	Supranationale Bildungspolitik	227
5.1.2	Internationale bildungspolitische Ansätze	230
5.1.3	Der bildungspolitische Ansatz gegen ESL in Österreich	234
5.2	Quantitative Maßnahmenübersicht	236
5.2.1	Differenzierung nach Zielgruppen	239
5.2.2	Differenzierung nach Bundesländern	245
5.3	Maßnahmenbeispiele	250
5.3.1	Prävention/Intervention	251
5.3.2	Kompensation	263
5.4	Handlungsansätze im Bereich der Prävention und Intervention	275
5.4.1	Selektivität des Bildungssystems	275
5.4.2	Ressourcen	277
5.4.3	LehrerInnen und ihre Ausbildung	279
5.4.4	Eltern und ihre Verantwortung	280
5.5	Maßnahmenlücken im Kompensationsbereich	282
5.5.1	Niederschwellige Strukturen	283
5.5.2	Spezifische Bedürfnisse	284
5.5.3	Case- und Übergangsmanagement	286
5.5.4	AkteurInnenübergreifende Abstimmung der Angebote auf Landesebene	287
5.6	Empfehlungen	290
5.6.1	Zusammengefasste Maßnahmenempfehlungen	290
5.6.2	Didaktische Empfehlungen	291

6	ZUSAMMENFASSENDE SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEM VERGLEICH VON BEDARF UND ANGEBOT	297
7	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	303
8	ANHANG	319
8.1	Liste der InterviewpartnerInnen	319
8.2	Erhebungsbogen für Maßnahmen der Stakeholder	321
8.3	Liste der erhobenen Maßnahmen	325
8.4	Veränderungen der Stakeholderangaben	340
	AUTORINNEN UND AUTOREN	347
	BISHER ERSCIENEN IN DIESER REIHE	349

VERZEICHNIS DER GRAFIKEN UND TABELLEN

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FAB A 2010–2012	38
Tabelle 2:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FAB A 2010–2012 nach Geschlecht	40
Tabelle 3:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FAB A 2010–2012 nach Herkunft	41
Tabelle 4:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von Abbrecherinnen und Abbrechern nach Schulformen 2010–2012	46

Tabelle 5:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „erwerbstätig“ und „inaktiv“ von Abbrecherinnen und Abbrechern nach Schulformen und Migrationshintergrund 2010–2012	49
Tabelle 6:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „in Ausbildung“ und „AMS-Vormerkung“ von Abbrecherinnen und Abbrechern nach Schulformen und Migrationshintergrund 2010–2012	50
Tabelle 7:	Anzahl und Anteil unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher nach Alter 2011	51
Tabelle 8:	Anzahl der vorzeitigen AusbildungsabbrecherInnen 2010	56
Tabelle 9:	Anteil der vorzeitigen AusbildungsabbrecherInnen 2010	57
Tabelle 10:	15- bis 17-Jährige mit maximal Pflichtschulabschluss in AMS-Qualifikationsmaßnahmen 2013	65
Tabelle 11:	15- bis 24-Jährige in Qualifikationsmaßnahmen des SMS 2013	66
Tabelle 12:	15- bis 17-Jährige in außerschulischen Qualifizierungsmaßnahmen des BMBF	67
Tabelle 13:	15- bis 24-Jährige in Qualifikationsmaßnahmen der Länder 2013/14	68
Tabelle 14:	Zielgruppenveränderung durch die demografische Entwicklung	69
Tabelle 15:	Integrationslücke bzw. VZÄ-Maßnahmenplatzbedarf der Ausbildung bis 18	71
Tabelle 16:	Anteil der FABA, die sich nach 4, 6 bzw. 12 Monaten mindestens einen Tag im jeweiligen Arbeitsmarktstatus befanden (2011–2012)	74
Tabelle 17:	Anteil der FABA, die sich nach 4, 6 bzw. 12 Monaten mehr als 60 Tage im jeweiligen Arbeitsmarktstatus befanden (2011–2012)	74
Tabelle 18:	Anteil der FABA, die sich innerhalb von vier Monaten überwiegend im jeweiligen Arbeitsmarktstatus befanden (2011)	75
Tabelle 19:	Entwicklung der ESL-Raten ausgewählter europäischer Staaten	231
Tabelle 20:	ÜBA-Teilnahmen im Kalenderjahr 2013 nach Bundesländern	265
Tabelle 21:	Anzahl der SchülerInnen in Schulen für Berufstätige	270

GRAFIKVERZEICHNIS

Grafik 1:	Laufbahnabbruch nach der Pflichtschule nach Geschlecht und Bundesland 2012/13	26
Grafik 2:	Laufbahnabbruch nach der Pflichtschule nach Herkunft und Bundesland 2012/13	27
Grafik 3:	Anteil und Ausgangspunkt von FABA auf der Sekundarstufe II (2007/08–2012/13)	29
Grafik 4:	Anteil und Ausgangspunkt von FABA in BMS differenziert nach Fachrichtungen 2007/08–2012/13	30
Grafik 5:	FABA-Anteil nach Formen der Lehrausbildung 2012	32
Grafik 6:	FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach Sparten 2012	33
Grafik 7:	FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach Lehrberufsgruppen 2012	34
Grafik 8:	FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach Bundesländern 2012	35
Grafik 9:	FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach soziodemografischen Merkmalen 2012	36
Grafik 10:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „beschäftigt“ der FABA nach Bundesländern 2010–2012	42
Grafik 11:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „inaktiv“ von FABA nach Bundesländern 2010–2012	43
Grafik 12:	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „in Ausbildung“ der FABA nach Bundesländern 2010–2012	44
Grafik 13:	Anteile unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher (15- bis 19-Jährige) nicht in Ausbildung nach Bundesländern 2011	53
Grafik 14:	Anteile unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher (15- bis 19-Jährige) nicht in Ausbildung nach Alter und Geburtsland 2011	54
Grafik 15:	FABA-Anteil (15- bis 24-Jährige) nach politischen Bezirken 2010	59
Grafik 16:	Anteil der 15- bis 24-jährigen FABA nach Bundesländern und Geburtsland 2011	63

Grafik 17:	Zielgruppendifferenzierung	77
Grafik 18:	Die Systematik von frühem Bildungsabbruch	200
Grafik 19:	Koppelung inner- und außerschulischer Bereiche	207
Grafik 20:	Rückzugsdynamiken	214
Grafik 21:	Dynamik von Abwertungserfahrungen	219
Grafik 22:	Dynamiken psychischer Beeinträchtigung	221
Grafik 23:	Dynamik einer Erwerbstätigkeit	225
Grafik 24:	Gesamtzahl der Maßnahmen nach Nennungen der Stakeholder 2013	238
Grafik 25:	Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmenarten	239
Grafik 26:	Anzahl der Maßnahmen nach Zielgruppen	240
Grafik 27:	Maßnahmenanzahl für benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe 2013	242
Grafik 28:	Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmenarten und Zielgruppe 2013	243
Grafik 29:	Maßnahmenarten für benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe 2013	244
Grafik 30:	Anzahl der Maßnahmen nach Bundesländern	246
Grafik 31:	Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmengröße und Bundesländern 2013	248
Grafik 32:	Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmenart und Bundesländern 2013	249
Grafik 33:	Jugendcoaching – Projektskizze	261
Grafik 34:	SchülerInnen in Schulen für Berufstätige nach Bundesland 2012/13	271
Grafik 35:	Anzahl ao. LAP und ihr Anteil an allen Lehrabschlussprüfungen 2003–2013	273
Grafik 36:	Pro-Kopf-Bildungsausgaben (kaufkraftstandardisiert) für die Sekundarstufen 2010	278

AUSBILDUNG BIS 18

1 EINLEITUNG

Die Einführung einer Ausbildung bis 18 ist bei einer in Österreich seit Jahrzehnten bestehenden Schulpflicht bis zum Alter von 15 Jahren bzw. für neun Schuljahre ein großer Einschnitt. Zwar sind beide Dinge – Schulpflicht und Ausbildung bis 18 – nicht gleichzusetzen, doch alleine die verbindliche Teilnahme an einer Ausbildung, wenn sie auch nicht in der Schule erfolgen muss, sondern auch in Form von nonformalen Qualifizierungsangeboten erfolgen kann, ist von enormer Bedeutung und mit weitreichenden Konsequenzen verbunden. Im europäischen Vergleich bewegt sich Österreich mit der bestehenden Schulpflicht von neun Jahren am unteren Ende der Skala (gemeinsam beispielsweise mit Belgien oder Tschechien). Die Realisierung einer Ausbildung bis 18 Jahre würde bedeuten, zur europäischen Spitze aufzuschließen (gemeinsam mit Luxemburg, Portugal und der Türkei), übertroffen nur noch von den Niederlanden mit einer 13-jährigen Schulpflicht.

Mit der Entwicklung und der Umsetzung einer Ausbildung bis 18 wird somit ein nationales Programm von bedeutender Dimension in Angriff genommen, und dies unter Beteiligung von vier Ressorts und Vertretungspersonen auf den unterschiedlichen Ebenen. Der hier vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der wissenschaftlichen Grundlagenanalysen zur Konzeptionierung einer Ausbildung bis 18 dar, die im Auftrag von BMASK, BMBF und BMWFW durchgeführt wurden.

Methodische Vorgehensweise und Aufbau des Berichts

Der thematische Bogen der Studie spannt sich dabei von der quantitativen Feststellung des Ausmaßes der Betroffenheit sowie der qualitativen Analyse der Ressourcen, Problemlagen und Bedarfe der Zielgruppe über eine quantitative und inhaltliche Bestimmung des Angebots bis hin zur Kontrastierung von Bedarf und Angebot, die es erlaubt, quantitative und qualitative Lücken im Angebot zur Erfüllung der Ausbildung bis 18 zu

bestimmen. Der Fokus liegt dabei jedoch nicht nur auf der Kompensation, sondern auch auf der Prävention, d. h. auf der Frage, was an den bestehenden Systemen geändert werden sollte bzw. welche Interventionsmaßnahmen gesetzt werden sollten, um dem (Aus-)Bildungsabbruch bereits vor seinem Entstehen entgegenzuwirken.

Die zentrale Aufgabenstellung der quantitativen Bedarfsanalyse (Kapitel 2) liegt in der Bestimmung von Größe und Struktur der Zielgruppe. Es stehen somit die Fragen im Vordergrund, wie viele Jugendliche von der Umsetzung der Ausbildung bis 18 betroffen wären und wie viele Ausbildungsplätze demnach zur Verfügung gestellt werden müssten. Darüber hinaus gilt es zu klären, welche Struktur die Zielgruppe aufweist, d. h., die Frage nach dem Bedarf stellt sich nicht nur insgesamt, sondern sie muss auch differenziert nach soziodemografischen und regionalen Gesichtspunkten beantwortet werden, damit eine Kontrastfolie erarbeitet werden kann, die die Entwicklung eines unter quantitativen Gesichtspunkten zielgruppenadäquaten Angebots ermöglicht. Schließlich wird noch die Frage aufgegriffen, wo das „Early School Leaving“ passiert, um damit eine Möglichkeit an die Hand zu bekommen, präventiv in diesen Ausbildungsformen wirksam zu werden, sodass ein Abbruch erst gar nicht eintritt und es auf diese Weise verhindert werden kann, andere zusätzliche Angebote schaffen zu müssen.

Nach den quantitativen Grundlagen der Zielgruppenbestimmung geht es in einem zweiten Schritt um die entsprechenden qualitativen Analysen zu Jugendlichen, die in die Zielgruppe fallen. Methodisch wurden sie auf Basis einer Metaanalyse von Ergebnissen nationaler und internationaler Studien (vgl. Kapitel 3) sowie auf Basis von Interviews mit Zielgruppenexpertinnen und -experten im österreichischen Kontext und mittels Erhebung und Analyse biografischer Interviews mit frühen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern (vgl. Kapitel 4) umgesetzt. Inhaltlich stehen in diesen Kapiteln Fragen nach den Problemlagen Jugendlicher und deren Entstehung sowie nach Brüchen in ihren Bildungsbiografien, aber auch Copingstrategien sowie Ressourcen und Potenziale im Zentrum. Konkret werden dabei folgende Hauptfragestellungen aufgegriffen:

- » Welche Problemlagen der Zielgruppe sind virulent, und worin sind sie begründet?
- » Wie kann das Phänomen des frühen Bildungsabbruchs analytisch gefasst und systematisiert werden, um daraus Handlungsansätze im präventiven Bereich in Bezug auf das (Aus-)Bildungssystem zu entwickeln?
- » Welche Bedarfe ergeben sich daraus in Bezug auf Maßnahmenansätze im Kompensationsbereich?

Im Zentrum der anschließenden Angebotsanalyse, die neben einer quantitativen Erhebung des Maßnahmenangebotes auch Primär- bzw. Sekundäranalysen von Interviews mit Expertinnen und Experten enthält (vgl. Kapitel 5), stehen zwei Fragestellungen:

- » Welche Präventions- und Interventionsangebote im bestehenden Schul- und Lehr-
lingssystem gibt es, um dem vorzeitigen Abbruch entgegenzuwirken?
- » Welche kompensatorischen Angebote bestehen für die Zielgruppe der vorzeitigen
BildungsabbrecherInnen?

Mit der Beantwortung dieser Fragestellungen wird eine Grundlage geschaffen, um im Kontrast zum Bedarf bzw. den Problemlagen, die auf quantitativer und qualitativer Basis herausgearbeitet wurden, Aussagen darüber treffen zu können, wo quantitative und qualitativ-inhaltliche Lücken im etablierten Angebot bestehen, die es zu schließen gilt, um die Ausbildung bis 18 angebotsseitig umsetzen zu können. Zudem ergeben sich durch die Kontrastierung mit den herausgearbeiteten Abbruchsursachen Ansatzpunkte für Systemreformmaßnahmen, die das Entstehen von vorzeitigem Bildungsabbruch zu verhindern helfen sollen.

Nachdem der Bedarf sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene festgestellt worden ist, geht es im Kapitel 6 darum, den Bedarf mit dem ebenfalls analysierten Angebot nochmals zusammenfassend zu kontrastieren und aus diesem Vergleich die primären Handlungsfelder für eine Umsetzung der Ausbildung bis 18 abzuleiten.

2 QUANTITATIVE BEDARFSANALYSE

Die Zielsetzung dieses Kapitels ist es, eine quantitative Grundlagenanalyse für die Ausbildung bis 18 bereitzustellen. Dabei stehen v. a. zwei Themenstellungen im Vordergrund: Es soll die Größe der Zielgruppe bestimmt und ihre Struktur analysiert werden. Das bietet eine Grundlage dafür, angebotsseitige Maßnahmen und Interventionen zur Erfüllung der Ausbildung bis 18 zu planen, die dem Bedarf entsprechen.

Genau auf diese zentrale Aufgabenstellung zielt Abschnitt 2.4 ab, wo das Ausmaß der Zielgruppe und ihre soziodemografische Zusammensetzung (differenziert nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Region) ebenso dargestellt werden wie das Ausmaß an Kompensationsmaßnahmen, die momentan von den beteiligten Ressorts (BMAK, BMBF, BMFWF) bereits umgesetzt werden, um schließlich aus der Differenz die Integrationslücke zur Erfüllung einer Ausbildung bis 18 zu beziffern.

Die anderen drei Abschnitte beschäftigen sich mit jeweils spezifischen Fragestellungen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Zielgruppe der Ausbildung bis 18 stehen. So wird in Abschnitt 2.2 der Frage nachgegangen, ob und inwieweit der Ausbildungsabbruch eine dauerhafte Ausgrenzung und Systemferne nach sich zieht bzw. in welchem Ausmaß Abbrecherinnen und Abbrechern bereits jetzt der Weg zurück in Ausbildung oder Betreuung offensteht. Abschnitt 2.3 ist den unqualifiziert beschäftigten Jugendlichen gewidmet, einer Teilgruppe also, die zwar auf den ersten Blick nicht als systemfern und ausgegrenzt gilt, deren Entwicklungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt aber als beschränkt bezeichnet werden dürfen, weshalb diese Jugendlichen ebenfalls eine Zielgruppe der Ausbildung bis 18 darstellen.

Abschnitt 2.1 schließlich ist dazu gedacht, die Kompensationslogik einer Ausbildung bis 18 zu überwinden, indem der Frage nachgegangen wird, wo sich im Bildungssystem die mehr oder minder großen Quellen des vorzeitigen Bildungsabbruchs befinden.

Dadurch werden jene Ansatzpunkte innerhalb des Bildungssystems aufgezeigt, denen sich eine Präventions- und Interventionsstrategie vordringlich widmen sollte.

2.1 Abbrüche im österreichischen Bildungssystem

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wo im Bildungssystem der vorzeitige Bildungsabbruch in welchem Ausmaß stattfindet. Dabei wird zwischen dem vorzeitigen Abbruch direkt nach Beendigung der Pflichtschule, einem Abbruch im Laufe einer schulischen Ausbildung auf der Sekundarstufe II sowie einem Abbruch der dualen Ausbildung unterschieden. Vorzeitiger Bildungsabbruch gilt dabei immer als Laufbahnabbruch, d. h., dass Jugendliche ihre (vollschulische bzw. berufliche) Ausbildung vor deren Abschluss abbrechen und mit keiner anderen formalen Ausbildung beginnen. Das bedeutet, Abbrüche von Schulformen, auf die ein Wechsel in andere Ausbildungen erfolgt, bleiben hierbei unberücksichtigt und werden nicht in die Anteile vorzeitiger BildungsabbrecherInnen eingerechnet.¹

Ziel der Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist es, Ansatzpunkte aufzuzeigen, an denen eine Präventivstrategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch primär ansetzen müsste. Der Hintergedanke im Zusammenhang mit der Ausbildung bis 18 wiederum liegt auf der Hand: Jugendliche, die zuvor nicht aus dem Bildungssystem hinausgefallen sind, müssen nicht im Nachhinein mit Kompensationsmaßnahmen reintegriert werden, um die Ausbildung bis 18 zu erfüllen. Die Berechnungsgrundlage (abgesehen von den Analysen des dualen Systems) bildet die Schulstatistik, der ein Monitoring individueller Bildungslaufbahnen zugrunde liegt. Als vorzeitige BildungsabbrecherInnen werden in diesem Zusammenhang all jene (ehemaligen) SchülerInnen gewertet, die eine Schulform vor bzw. auf der Sekundarstufe II noch vor ihrem Abschluss verlassen

1 Die Daten, die an dieser Stelle für die Abbrüche im österreichischen Bildungssystem herangezogen werden, sind die Daten der Schulstatistik und beziehen sich auf das Schuljahr 2012/13, was vollschulische Ausbildungen betrifft, und das Kalenderjahr 2012 für die duale Ausbildung. Die hier analysierte Datengrundlage ist eine andere als jene, die für die Berechnung der Zielgruppengröße (BibEr – bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring) in Abschnitt 2.4 herangezogen wird.

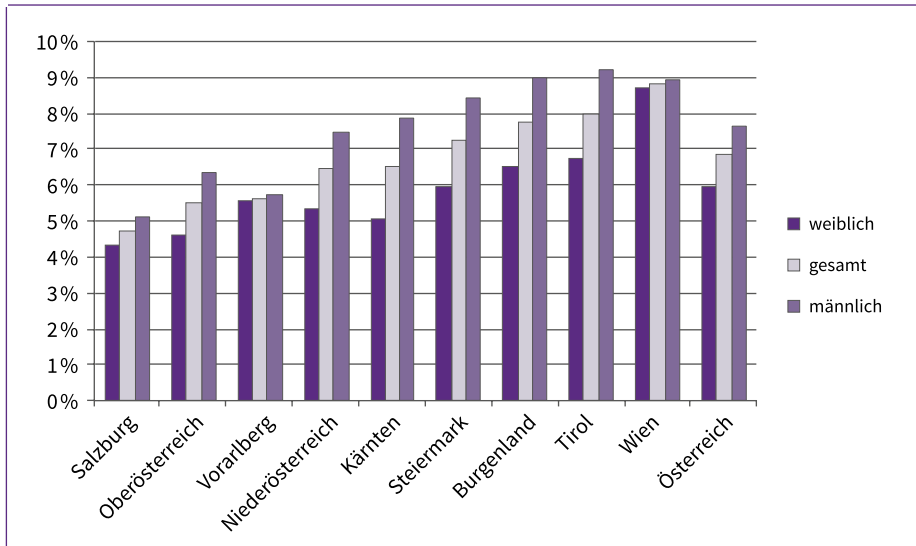
und im Folgejahr keine andere formale Ausbildung besuchen. Damit liegt eine vergleichbare Definition von frühem Abbruch zu all den anderen Berechnungen dieses Phänomens auf unterschiedlichen Datenbasen, die in diesem Bericht noch folgen werden, vor.

2.1.1 Laufbahnabbruch nach der Pflichtschule

Die erste Möglichkeit, die Bildungslaufbahn (legal) zu beenden, besteht nach der Pflichtschule bzw. der Absolvierung von neun Pflichtschuljahren. Insgesamt sind es 6,8 % (oder absolut betrachtet 6.275) der Vierzehnjährigen, auf die dies zutrifft. Burschen sind mit 7,6 % doch nennenswert stärker davon betroffen als Mädchen, deren Anteil bei 6,0 % liegt.

Deutlicher sind die Unterschiede nach Bundesländern ausgeprägt. Hierbei reicht die Spanne von 4,7 % in Salzburg bis 8,8 % in Wien. Werden beide Variablen zugleich betrachtet – Bundesland und Geschlecht – dann fallen zunächst einmal Salzburg, Vorarlberg und Wien auf, die so gut wie keinen Unterschied nach Geschlecht erkennen lassen. Im Gegenzug sind die Geschlechtsunterschiede in Kärnten, der Steiermark, im Burgenland und in Tirol mit einer Differenz von 2,5 Prozentpunkten nochmals stärker zuungunsten der Burschen akzentuiert.

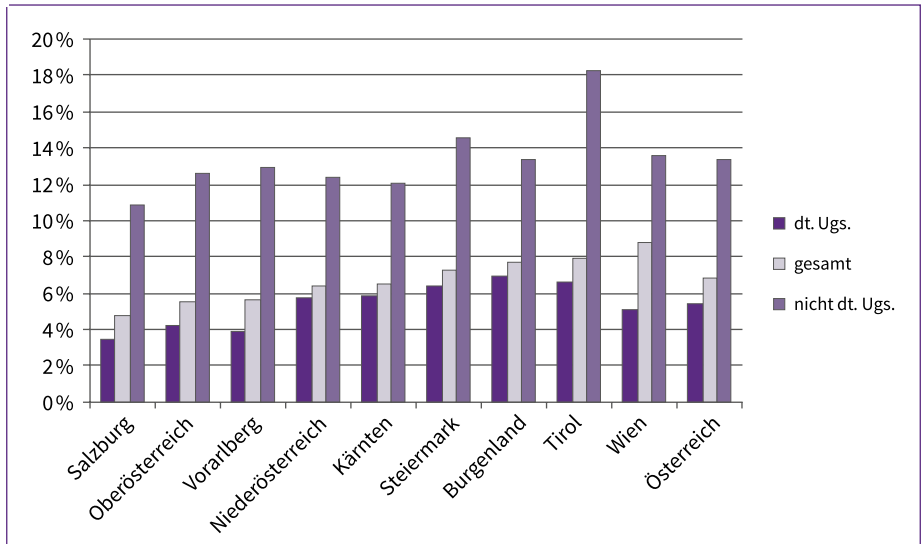
Grafik 1: Laufbahnabbruch nach der Pflichtschule nach Geschlecht und Bundesland 2012/13



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik 2012/13; Grafik: IHS

Noch deutlich größere Unterschiede als beim Geschlecht treten zutage, wenn die Betroffenheit vom frühzeitigen Laufbahnabbruch nach dem Migrationshintergrund (hier operationalisiert nach der Umgangssprache) differenziert wird. Demnach sind 13,4 % der Jugendlichen mit nicht deutscher Umgangssprache mit einem sehr frühen Ende der Bildungslaufbahn konfrontiert, während dies „nur“ auf 5,4 % der Vierzehnjährigen mit deutscher Umgangssprache zutrifft.

Grafik 2: Laufbahnabbruch nach der Pflichtschule nach Herkunft und Bundesland 2012/13



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik 2012/13; Grafik: IHS

Wiederum sind auch die Unterschiede zwischen den Bundesländern beachtlich. So schwankt der Anteil betroffener Jugendlicher mit deutscher Umgangssprache zwischen 3,5 % in Salzburg und 7,0 % im Burgenland, der Anteil Jugendlicher mit nicht deutscher Umgangssprache zwischen 10,9 % in Salzburg und herausstechenden 18,3 % in Tirol. Werden die jeweiligen Anteile der Jugendlichen mit deutscher und nicht deutscher Umgangssprache im jeweiligen Bundesland miteinander in Beziehung gesetzt, ergeben sich daraus Risikofaktoren, die die relative Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Ausdruck bringen. Diese Risikofaktoren schwanken zwischen 1,9 im Burgenland und 3,4 in Vorarlberg. Demzufolge erweisen sich der Westen Österreichs (Vorarlberg, Tirol, Salzburg) sowie Oberösterreich als deutlich selektiver als der Osten (Burgenland, Niederösterreich).

Damit sind bereits erste Ansatzpunkte für eine Präventivstrategie, die das Ausmaß der notwendigen Kompensationsmaßnahmen für die Erfüllung einer Ausbildung bis 18 direkt beeinflussen kann, erkennbar. Erhöhter Handlungsbedarf besteht demnach in Tirol und Wien, was die Anteile der AbbrecherInnen nach der Pflichtschule insgesamt betrifft. Darüber hinaus ist verstärkter Handlungsbedarf in Hinblick auf vorzeitigen Abbruch (und damit Ausgrenzung) von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Umgangssprache v. a. im Westen Österreichs erkennbar.

2.1.2 Abbrüche schulischer Ausbildung auf der Sekundarstufe II

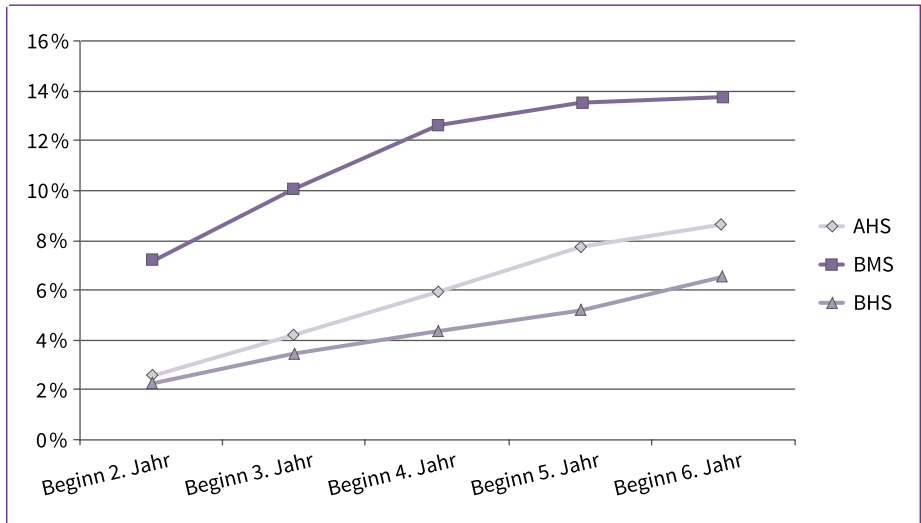
Die Gruppe der frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen (FABA) setzt sich einerseits aus jenen Jugendlichen zusammen, die unmittelbar nach Erfüllung der Schulpflicht (siehe Abschnitt 2.1) ihre Bildungslaufbahn beenden, und andererseits aus denen, die zwar eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II beginnen, diese jedoch vor ihrem Abschluss ersatzlos abbrechen, also in keine andere Schul- oder Ausbildungsform wechseln. Diese zweitgenannte Gruppe bildet den Analysegegenstand in diesem Abschnitt.

Der Fokus in diesem Abschnitt liegt also auf der Fragestellung, welche Anteile der SchülerInnen einzelner Schulformen auf der Sekundarstufe II während ihres Verlaufs² die Ausbildung abbrechen und ihre Bildungslaufbahn beenden.

.....

2 Aufgezeigt werden hier nicht Schulstufen, sondern individuelle Ausbildungsjahre mit all ihren möglichen Laufbahnverlusten. So ist zu erklären, dass sich die an sich in den meisten Fällen nur drei- bis vierjährige BMS über sechs Ausbildungsjahre erstreckt.

**Grafik 3: Anteil und Ausgangspunkt von FABA auf der Sekundarstufe II
(2007/08–2012/13)**



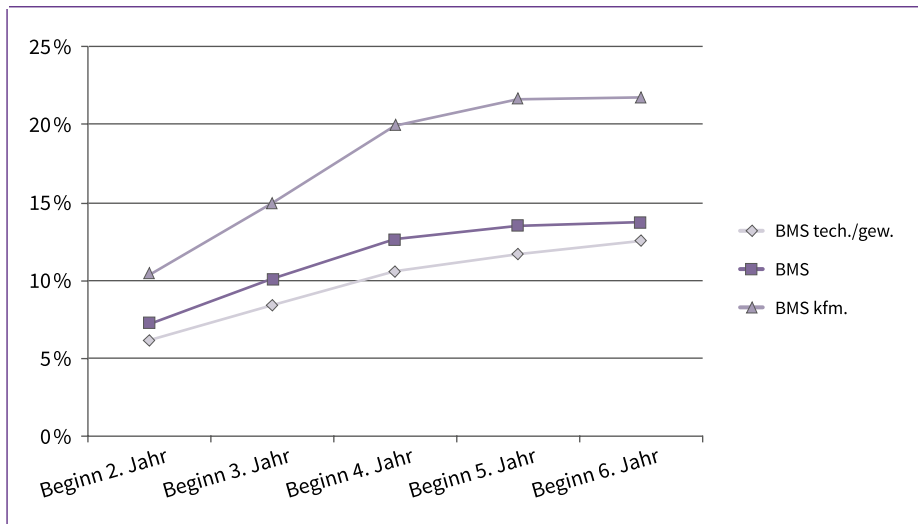
Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik 2012/13; Grafik: IHS

Insgesamt sind es 6,5 % der BHS-SchülerInnen, 8,6 % der AHS-SchülerInnen und 13,6 % der BMS-SchülerInnen, die von diesen Schulformen weg ihre Bildungslaufbahn noch vor deren Abschluss vorzeitig beenden. Die BMS weicht dabei sowohl vom Niveau als auch vom Verlauf über die Ausbildungsjahre hinweg von den beiden höheren Schulformen deutlich ab. Die Anteile der BMS sind über die ersten Ausbildungsjahre hinweg mehr als doppelt so hoch, flachen dann jedoch ab dem vierten Jahr (aufgrund der formal kürzeren Dauer dieser Schulform) deutlich ab, während die Anteile in AHS und BHS kontinuierlich steigen.³

³ Dieses Verlaufsergebnis entkräftet bis zu einem gewissen Grad auch das gerne angeführte Argument, der Abbruch in den BMHS sei „nur“ auf die Umgehung der polytechnischen Schule auf der 9. Schulstufe auf dem Weg in das duale System zurückzuführen, da die Hälfte der gesamten Abbrüche zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Zudem handelt es sich hier um FABAs, also Jugendliche, die ihre Bildungslaufbahn abbrechen, ergo auch nicht in eine Berufsschule wechseln.

So unterschiedlich sich die berufsbildende mittlere Schule (BMS) im Vergleich zu den höheren Schulformen darstellt, so differenziert ist alleine auch die BMS nach Fachrichtungen zu betrachten. Während die technisch-gewerblichen BMS unterdurchschnittliche FABA-Anteile aufweisen, sind sie bei den kaufmännischen BMS – in der Handelsschule also – deutlich erhöht. Ein auffällig hoher Anteil von 21,7 % der SchülerInnen einer Eintrittskohorte in die Handelsschule bricht diese Ausbildung innerhalb von sechs Jahren ersatzlos ab und beendet damit die gesamte Bildungslaufbahn.

Grafik 4: Anteil und Ausgangspunkt von FABA in BMS differenziert nach Fachrichtungen 2007/08–2012/13



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik 2012/13; Grafik: IHS

Die vorangegangene Analyse identifiziert ganz klar die berufsbildenden mittleren Schulen und dabei wiederum v. a. die Handelsschulen als Kumulationspunkt von vorzeitigen Bildungsabbrüchen. Eine Präventivstrategie sollte demnach v. a. diese Schulform in den Blick nehmen, weil eine Reduktion der Abbrüche hier den größten Effekt auf den gesamten FABA-Anteil hätte.

2.1.3 Abbrüche der dualen Ausbildung

Über lange Zeit war es nicht möglich, für die quantitativ doch sehr bedeutsame Ausbildungsform der Lehre verlässliche Abbruchanteile zu berechnen, da die Lehrlingsstatistik auf dem Konzept der Bestandsdaten aufbaute und es daher beispielsweise nicht möglich war, AbbrecherInnen der Bildungslaufbahn und WechslerInnen in andere Lehrberufe voneinander zu unterscheiden. Mit dem „Qualitätsmanagement Lehre“ (QML) stehen nun erstmals Verlaufsdaten zur Verfügung, mit denen es nicht nur möglich ist, Misserfolgsquoten beispielsweise bei der Lehrabschlussprüfung (LAP) zu berechnen, sondern „echte“ frühe AusbildungsabbrecherInnen (FABA)⁴ zu bestimmen. Im QML werden unter jenen Personen, die in einem Jahr eine Lehre beendet haben, jene gesondert ausgewiesen, die dies vor ihrem Lehrabschluss taten und darüber hinaus innerhalb der folgenden 12 Monate weder eine neue Lehre begonnen noch eine positive LAP abgelegt haben oder gar nicht zur LAP angetreten sind bzw. bei dieser nicht erfolgreich waren und ebenso binnen 12 Monaten keine andere Lehre begonnen haben. Sofern diese Personen nicht in die vollschulische Ausbildung gewechselt sind⁵ (was nicht kontrolliert werden kann, weil es sich um zwei voneinander getrennte Datenkörper handelt), stellt dies einen vorzeitigen Abbruch der Bildungslaufbahn dar.

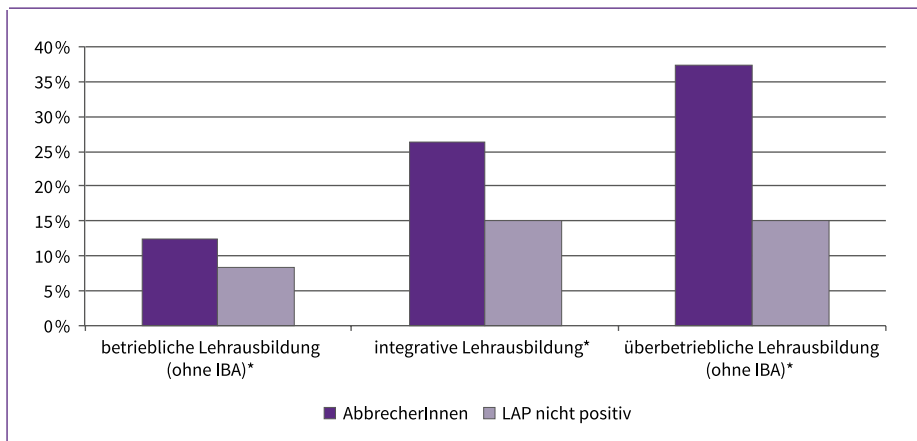
Dieser FABA-Anteil, der sich also analog zu den Abbrecherinnen und Abbrechern einer vollschulischen Ausbildung aus den Lehrabbrecherinnen und -abbrechern, den erfolglosen LAP-Prüflingen und den nicht zur LAP angetretenen Lehrlingen in einem Kalenderjahr zusammensetzt, gestaltet sich nun in Abhängigkeit von der Form der Lehrausbildung sehr unterschiedlich. Demnach können 14,5 % der LehrabgängerInnen als vorzeitige BildungsabbrecherInnen bezeichnet werden. Darüber hinaus sind 9,1 % der

4 Es handelt sich dabei um Personen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus vorweisen können. Dies trifft auf AbbrecherInnen der Lehrausbildung ebenso zu wie auf Absolventinnen und Absolventen des dualen Systems, die jedoch keine erfolgreiche Lehrabschlussprüfung vorweisen können.

5 Es dürfte sich dabei um eine eher geringe Zahl von Personen handeln, da der Weg meist unter Umgehung der polytechnischen Schule von einer BMHS in das duale System erfolgt und nicht umgekehrt.

AbgängerInnen nicht zur LAP angetreten oder waren bei dieser nicht erfolgreich. Sind es in der betrieblichen Lehrausbildung 12,5 % AbbrecherInnen und 8,4 % ohne positive LAP, so steigert sich dieser Anteil auf 37,4 % AbbrecherInnen⁶ und 15 % ohne positive LAP im Kontext der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA). Dieser hohe Misserfolgsanteil im Zusammenhang mit der ÜBA⁷ sollte Anlass für Reformen dieser Maßnahme sein, denn obwohl deren TeilnehmerInnen ohne diese Maßnahmen mit hoher Wahrscheinlichkeit schon vorher ihre Bildungslaufbahn beendet hätten, ist es dennoch alarmierend, wenn so viele Jugendliche darin nicht jene Unterstützung finden, die zu einem erfolgreichen Abschluss auf der Sekundarstufe II führt.

Grafik 5: FABA-Anteil nach Formen der Lehrausbildung 2012



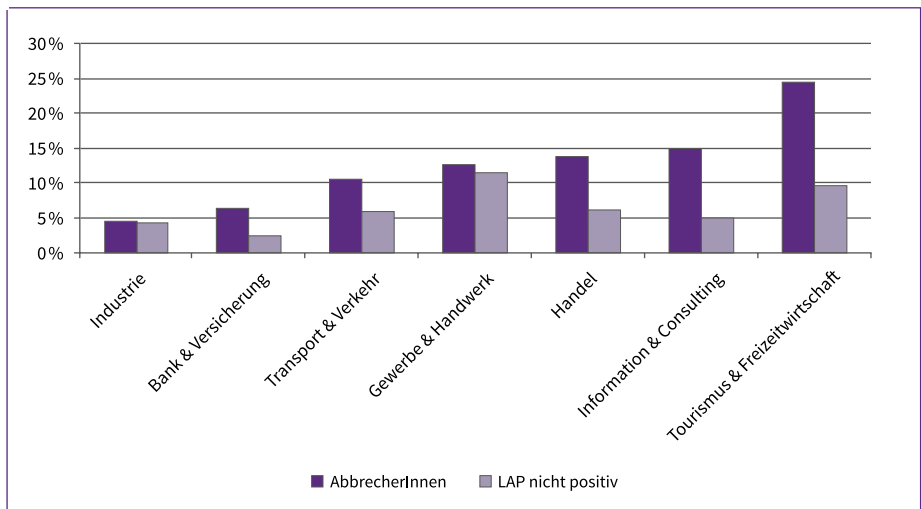
* Wechsel in das Vollzeitschulwesen kann nicht nachvollzogen werden.

Quelle: WKÖ – QML; Berechnung: IHS

- 6 Der hier ausgewiesene Abbruchsanteil kann dann als überschätzt gelten, wenn alle Jugendlichen herangezogen werden, die jemals die ÜBA besucht haben, also inklusive derer, die von der ÜBA weg in eine betriebliche Lehre gewechselt sind, denn diese Ex-ÜBA-Lehrlinge werden der betrieblichen Lehre als Erfolg (oder gegebenenfalls Misserfolg) zugerechnet, sofern sie ihre Lehre erfolgreich abschließen (bzw. vorzeitig abbrechen). Der ausgewiesene Abbruchsanteil ist jedoch bezogen auf jene Jugendlichen, die in der ÜBA verbleiben und von hier weg ihre Bildungslaufbahn beenden, korrekt.
- 7 Die ausgewiesenen Misserfolgsanteile stehen nur scheinbar im Widerspruch zu den Ergebnisse der Evaluation der ÜBA (Bergmann et al. 2011). Hierbei werden von einer Eintrittskohorte 23 % Drop-outs, 36 % Absolvierenden und Absolventen und 41 % andauernde TeilnehmerInnen ausgewiesen. Da zu den Absolvierenden und Absolventen beispielsweise auch AbbrecherInnen aufgrund von Arbeitsaufnahme gezählt werden, reduziert sich der Unterschied in den Ergebnissen.

In weiterer Folge werden nun allein die betrieblichen Lehrformen einer näheren Analyse unterzogen und dabei Differenzierungen nach Sparten und Lehrberufsgruppen vorgenommen. Nach Sparten betrachtet zeigen sich mit 4,6 % Abbrecherinnen und Abbrechern und 4,4 % ohne positive LAP die besten Ergebnisse im Bereich der Industrie. Die Spanne ist jedoch auch hier enorm und reicht bis hin zu 24,5 % Abbrecherinnen und Abbrechern und 9,6 % ohne positive LAP in der Sparte Tourismus und Freizeit.

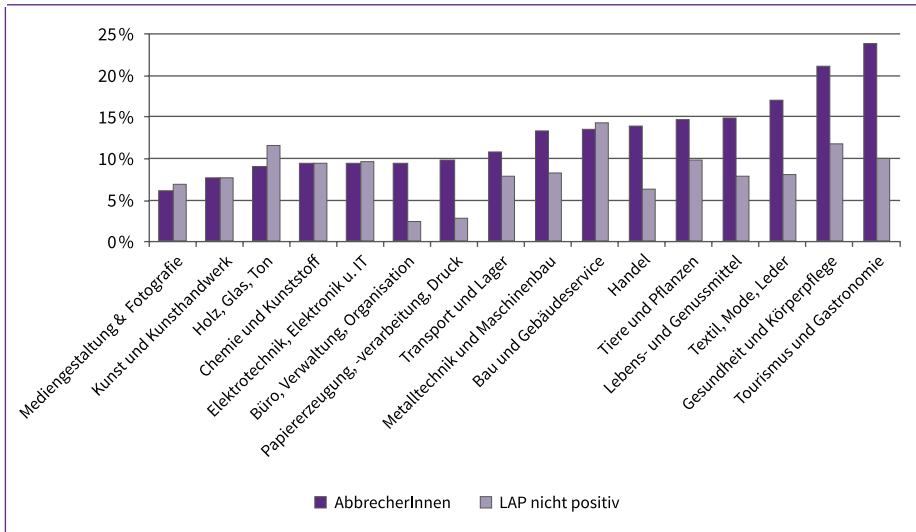
Grafik 6: FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach Sparten 2012



Quelle: WKÖ – QML; Berechnungen: IHS

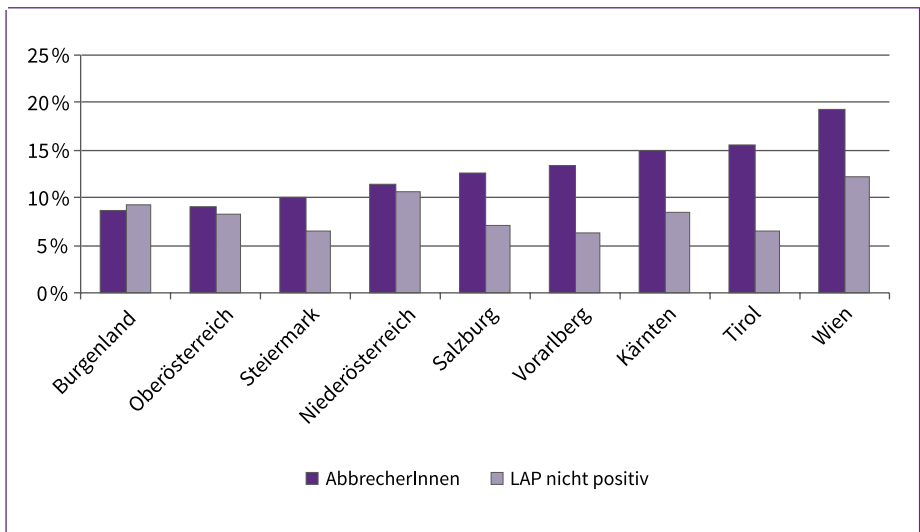
Auch aus diesem Ergebnis kann ein direkter Ansatzpunkt für Präventionen im Kontext der Ausbildung bis 18 generiert werden. Verstärkte Anstrengungen in der Ausbildungssparte Tourismus und Freizeit, die einmal gewonnenen Lehrlinge auch zu einem Abschluss zu führen, würden sich in einer erwähnenswerten Reduktion der Zielgruppengröße, die in Maßnahmen und Angeboten der Ausbildung bis 18 aufgefangen werden müssen, niederschlagen.

Grafik 7: FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach Lehrberufsgruppen 2012



Quelle: WKÖ – QML; Berechnung: IHS

Ähnlich zu den Sparten (hier werden Einfach- und Doppellehren gemeinsam betrachtet) gestalten sich die Ergebnisse differenziert nach Lehrberufsgruppen (die sich rein auf Einfachlehren beziehen). Hier reicht die Spanne von 6,2 % Abbrecherinnen und Abbrechern und 6,8 % ohne positive LAP bei Berufen der Mediengestaltung und Fotografie bis hin zu mehr als 20 % Abbrecherinnen und Abbrechern und mehr als 10 % ohne positive LAP bei Gesundheits- und Körperpflege sowie Tourismus- und Gastronomieberufen.

Grafik 8: FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach Bundesländern 2012

Quelle: WKÖ – QML; Berechnungen: IHS

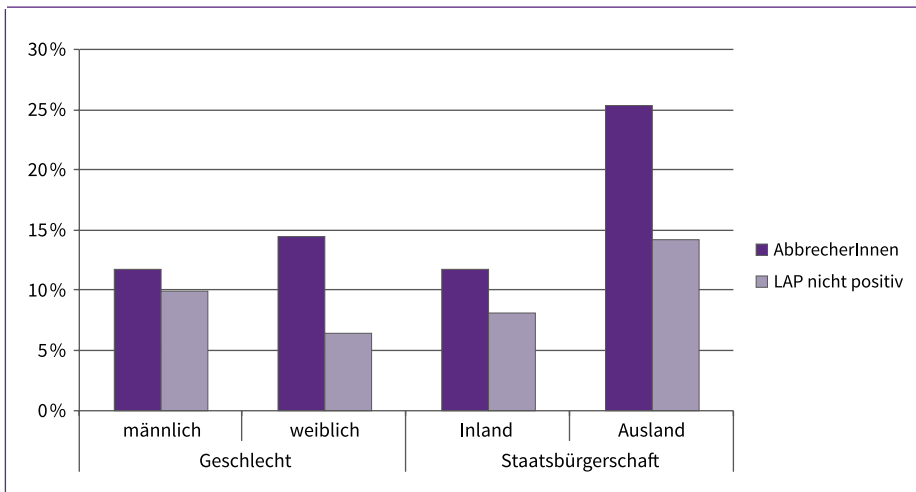
Eine regionale Differenzierung der Anteile der AbbrecherInnen und „Absolventinnen und Absolventen“ ohne positive LAP zeigt ein klares Bild: Während die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern als relativ gering angesehen werden können – hier besteht eine Schwankungsbreite zwischen 8,7 % Abbrecherinnen und Abbrechern bzw. 9,2 % ohne positive LAP im Burgenland und 15,5 % Abbrecherinnen und Abbrechern bzw. 6,5 % ohne Abschlussprüfung in Tirol – sticht die Bundeshauptstadt mit 19,3 % Abbrecherinnen und Abbrechern bzw. 12,3 % ohne positive LAP deutlich heraus.

Dadurch treffen einander zwei nachteilige Befunde: Der an sich schon geringere Anteil von Jugendlichen, die sich in Wien für die Aufnahme einer dualen Ausbildung entscheiden (oder anders ausgedrückt: die eine Lehrstelle finden), weist deutlich erhöhte Misserfolgsanteilen auf, woraus sich ein prioritärer Ansatzpunkt für präventive Interventionen im Kontext einer Ausbildung bis 18 ergibt.

Schließlich erlaubt es die Datenbasis des QML noch, der Frage nach dem vorzeitigen Abbruch im Kontext der Lehre differenziert nach soziodemografischen Merkmalen nachzugehen: Während sich diesbezüglich kaum Unterschiede nach dem Geschlecht ausmachen lassen, sind jene nach der Staatsbürgerschaft (als einzig verfügbarer Operationalisierung von Migrationshintergrund in diesen Daten) sehr stark zuungunsten jener Jugendlichen ausgeprägt, die über eine „ausländische“ Staatsbürgerschaft verfügen.

Demnach weisen „ausländische“ Lehrlinge mit 25,4 % Abbruch und 14,2 % ohne positive LAP eine doppelt so hohe Misserfolgs- und Abbruchquote auf wie ihre „inländischen“ Kolleginnen und Kollegen und sollten daher die primären Adressatinnen und Adressaten von Interventionsmaßnahmen sein, die darauf ausgerichtet sind, den vorzeitigen Abbruch zu verhindern.

Grafik 9: FABA in betrieblicher Lehrausbildung nach soziodemografischen Merkmalen 2012



Quelle: WKÖ – QML; Berechnungen: IHS

2.2 Arbeitsmarktstatusentwicklung nach dem Abbruch

Eine Frage, der in diesem Abschnitt nachgegangen werden soll, ist jene nach den Folgen eines (vorzeitigen) Schul- bzw. Bildungsabbruchs. Im Zentrum der Analysen steht dabei, ob und inwieweit ein Ausscheiden aus dem Bildungssystem dauerhaft ist oder eine (Re-)Integration in das Bildungs- und/oder Beschäftigungssystem stattfindet.

Diese Fragestellung wird im Anschluss für zwei Gruppen näher beleuchtet. Das sind einerseits die frühen AusbildungsabbrecherInnen (FABA) und andererseits die AbbrecherInnen von Ausbildungen auf der Sekundarstufe II. Die Datengrundlage bildet jeweils das bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (kurz BibEr), das erstmals eine Nachverfolgung des Arbeitsmarktstatus für 24 Monate erlaubt, wobei eine Differenzierung nach Bundesländern, Geschlecht und Migrationshintergrund vorgenommen wird. Diese Art von Berechnungen sind für die österreichische Diskussion Neuland und einzig darauf zurückzuführen, dass nunmehr mit dem BibEr eine neue Datenbasis zur Analyse der frühen (Aus-)Bildungs- und SchulabbrecherInnen zur Verfügung steht.

Analysiert wird dabei ein und dieselbe Personengruppe (also die frühen AusbildungsabbrecherInnen oder die AbbrecherInnen von Schulformen) zu vier bzw. fünf Beobachtungszeitpunkten (3, 6, 12, 18 und 24 Monate nach dem Stichtag).

Die Betrachtung zu diesen Zeitpunkten ist eine Bestandsbetrachtung im zeitlichen Verlauf. Das bedeutet, dass zwar nicht die individuelle Karriere einzelner nachverfolgt wird, aber doch die Entwicklung einer gleichbleibenden Gruppe und deren jeweilige Verteilung auf verschiedene Arbeitsmarktstatus im Verlauf der Zeit. Individuelle Verläufe rücken demgegenüber im Kapitel 2.4.4 stärker ins Zentrum, wenn der Versuch unternommen wird, innerhalb der berechneten Zielgruppengröße eine Differenzierung nach Stärke und Dauer der Exklusion vorzunehmen.

2.2.1 Frühe (Aus-)BildungsabbrecherInnen

Jene Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren, die am 31. 10. 2010 als frühe (Aus-) BildungsabbrecherInnen galten, waren dies drei Monate später in 85,3 % aller Fälle immer noch, nach sechs Monaten betrug ihr Anteil 83,9 %, ein Jahr später 78,4 %, nach 18 Monaten 79,6 %, um nach zwei Jahren wieder auf 85,9 % zu steigen. Diese Anteile ergeben sich, wenn von den FABA zum Stichtag 31. 10. jene in Abzug gebracht werden, die sich zu den darauffolgenden Beobachtungszeitpunkten in Ausbildung oder im Präsenz- bzw. Zivildienst befanden. Dieses Ergebnis von rund 80–85 % dauerhaften FABA im Beobachtungszeitraum von zwei Jahren deutet auf eine relativ starke Verfestigung des FABA-Status hin. An diesem Befund ändert auch die Berücksichtigung jener Jugendlichen nicht viel, die sich in AMS-Vormerkung befinden, wiewohl sich ein Teil von ihnen nicht nur in AMS-Vormerkung, sondern zugleich in AMS-Schulungen befindet und daher streng genommen nicht mehr als FABA zu klassifizieren ist. Unter Berücksichtigung dieser Gruppe kann geschätzt werden, dass der dauerhafte FABA-Anteil um rund zehn Prozentpunkte in Relation zu den oben dargestellten Werten sinkt. Allerdings ist zu erwarten, dass die erst jüngst flächendeckend implementierte Maßnahme des Jugendcoaching seine Wirkung zeigen wird. Diese Wirkung kann derzeit in den analysierten Daten noch nicht abgebildet werden, da sie sich auf die Abbruchsituation im Jahr 2010 beziehen und die Entwicklung des Arbeitsmarktstatus in den folgenden 24 Monaten beinhalten.

Tabelle 1: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FABA 2010–2012

	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
In Ausbildung	11,1 %	11,6 %	18,9 %	18,7 %	12,8 %
Erwerbstätig	22,9 %	24,4 %	26,5 %	27,9 %	31,4 %
AMS-Vormerkung	16,5 %	14,8 %	13,8 %	14,1 %	14,7 %
Präsenz-/Zivildienst	3,6 %	4,5 %	2,7 %	1,7 %	1,3 %
Sonstiges/nicht aktiv	43,5 %	42,2 %	36,2 %	35,6 %	37,3 %
Geringfügig erwerbstätig	2,5 %	2,6 %	1,9 %	1,9 %	2,5 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr

Mehr als ein Drittel der Jugendlichen – und damit die größte Gruppe – weist über die gesamte Beobachtungsperiode von 24 Monaten hinweg als Status „Inaktivität“ auf.⁸ Dabei handelt es sich um Jugendliche, die beispielsweise ausschließlich im Haushalt tätig sind. Vergleicht man diesen Anteil mit den rund 15 %, die sich in AMS-Vormerkung befinden, bedeutet dies, dass das AMS zu einem Stichtag nur ca. ein Drittel ihrer jugendlichen Kernklientel erreicht.⁹

Der Anteil der Erwerbstätigen unter den (ehemaligen) FABA beträgt rund ein Viertel und steigt innerhalb der beobachteten 24 Monate kontinuierlich an. Dazu kommen rund 2,5 %, die nur geringfügig erwerbstätig sind. Bemerkenswert niedrig ist (und bleibt weitgehend auch) der Anteil jener vorzeitigen AbbrecherInnen, die den Weg zurück in die formale Ausbildung finden. Auf rund 12 % (mit einem vorübergehenden Peak von 19 % in der Periode 12–18 Monate nach Feststellung des FABA-Status) trifft dies zu. Das heißt, die Reintegrationswirkung des Bildungssystems auf vorzeitige SchulabbrecherInnen ist gering.

Diese Ergebnisse führen zu der Schlussfolgerung, dass es nicht ausreichen wird, im Rahmen der Ausbildung bis 18 einfach nur ein Angebot an zusätzlichen Ausbildungsplätzen zur Verfügung zu stellen. Vielmehr wird es notwendig sein, attraktive Maßnahmen zu setzen und die Zielgruppe bewusst anzusprechen.

In weiterer Folge stellt sich nun die Frage, inwieweit sich diese Entwicklung des Arbeitsmarkstatus nach soziodemografischen Merkmalen differenziert darstellt.

.....

8 Diese Klassifizierung kann nur innerhalb der Möglichkeiten der Datengrundlage Gültigkeit beanspruchen. So ist im Rahmen von BibEr beispielsweise die Teilnahme an einer Maßnahme des Sozialministeriumservice sowie der Initiative Erwachsenenbildung per se nicht erfasst. Wiewohl sich diese Personen also de facto in Ausbildung befinden, gelten sie hier als „inaktiv“.

9 Da für die Berechnungen jeweils ein Stichtag herangezogen wird, ist davon auszugehen, dass der Anteil derjenigen, die sich bezogen auf den jeweiligen Zeitraum insgesamt einmal in AMS-Vormerkung befunden haben, darüber liegt.

Begonnen beim Geschlecht sind die Unterschiede beim Status „in Ausbildung“ relativ gering ausgeprägt, fallen aber dennoch zuungunsten der Mädchen aus. Während also Burschen etwas stärker vom vorzeitigen Abbruch an sich betroffen sind, steht ihnen zugleich der Weg zurück ins Ausbildungssystem etwas weiter offen.

Bei der Erwerbstätigkeit und beim Status „arbeitsmarktinaktiv“ (was über weite Strecken gleichbedeutend mit einer Tätigkeit im Haushalt ist) zeigen sich klassische Muster: Die Burschen sind in höherem Ausmaß erwerbstätig (bis zu fünf Prozentpunkte über dem entsprechenden Wert der Mädchen) und die Mädchen in höherem Ausmaß „inaktiv“ (bis zu zehn Prozentpunkte über dem Vergleichswert der Burschen).

**Tabelle 2: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FABA 2010–2012
nach Geschlecht**

	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
In Ausbildung, männlich	12,1 %	12,6 %	19,4 %	19,2 %	13,8 %
In Ausbildung, weiblich	9,9 %	10,4 %	18,3 %	18,2 %	11,6 %
Erwerbstätig, männlich	21,6 %	24,0 %	27,8 %	29,6 %	34,0 %
Erwerbstätig, weiblich	24,5 %	24,9 %	24,9 %	26,0 %	28,3 %
Inaktiv, männlich	39,4 %	38,1 %	32,2 %	31,6 %	32,7 %
Inaktiv, weiblich	48,3 %	47,2 %	40,9 %	40,3 %	42,8 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr

Durchaus anders gelagert sind die Unterschiede differenziert nach Migrationshintergrund. Hier zeigt sich ein deutlich reduzierter Anteil bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denen sich der Weg zurück ins Ausbildungssystem öffnet. Bis zu zehn Prozentpunkte liegt ihr Anteil unter jenem der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Damit wird wieder einmal ein Feld doppelter Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund offenkundig: Sie sind in deutlich stärkerem Ausmaß von vorzeitigem Abbruch betroffen und dann auch noch mit größeren Barrieren für einen Wiedereinstieg konfrontiert. Daraus kann ein weiteres Indiz für die Notwendigkeit, Jugendlichen

mit Migrationshintergrund im Rahmen der Ausbildung bis 18 besonderes Augenmerk zu schenken, gewonnen werden.

Beim Arbeitsmarktstatus „Erwerbstätigkeit“ zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede nach Herkunft, jene beim Status „Inaktivität“ sind die logische Konsequenz einer geringeren Ausbildungsintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie sind in einem Ausmaß von bis zu zehn Prozentpunkten stärker davon betroffen.

Tabelle 3: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von FAB A 2010–2012 nach Herkunft

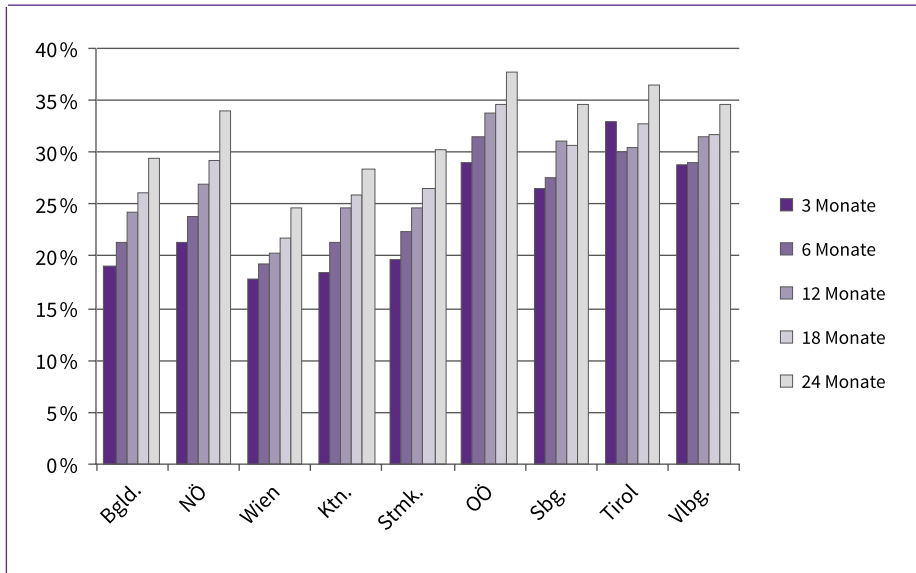
	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
In Ausbildung, ohne Mig.-HG	13,2 %	13,7 %	22,4 %	21,9 %	14,9 %
In Ausbildung, mit Mig.-HG	6,7 %	7,1 %	11,5 %	12,0 %	8,3 %
Erwerbstätig, ohne Mig.-HG	22,5 %	23,6 %	25,8 %	27,5 %	31,7 %
Erwerbstätig, mit Mig.-HG	23,8 %	26,2 %	27,9 %	28,8 %	30,8 %
Inaktiv, ohne Mig.-HG	40,5 %	39,4 %	32,9 %	32,5 %	34,6 %
Inaktiv, mit Mig.-HG	49,8 %	48,2 %	43,0 %	42,1 %	43,0 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr

Im Anschluss soll nun eine Differenzierung nach Bundesländern vorgenommen werden. Im Zentrum der Betrachtung steht dabei, in welchem Ausmaß sich die frühen AusbildungsabbrecherInnen in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich der Anteile „in Beschäftigung“, „inaktiv“ sowie „in Ausbildung“ unterscheiden.

Begonnen beim Arbeitsmarktstatus „beschäftigt“ kann zunächst auf das zuvor bereits dargelegte Ergebnis einer Steigerung des Anteils im Laufe der Zeit von 23 % auf 31 % innerhalb von knapp zwei Jahren verwiesen werden. Ein steigender Anteil zeigt sich auch in den einzelnen Bundesländern, nur das Niveau ist sehr unterschiedlich. Während der Anteil in Wien drei Monate nach Feststellung des FAB A-Status bei knapp 18 % liegt, beträgt er in Tirol knapp 33 %. Am Ende der zweijährigen Beobachtungsperiode ist der Anteil in Wien auf knapp 25 % und in Oberösterreich auf beinahe 38 % gestiegen.

Grafik 10: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „beschäftigt“ der FABA nach Bundesländern 2010–2012



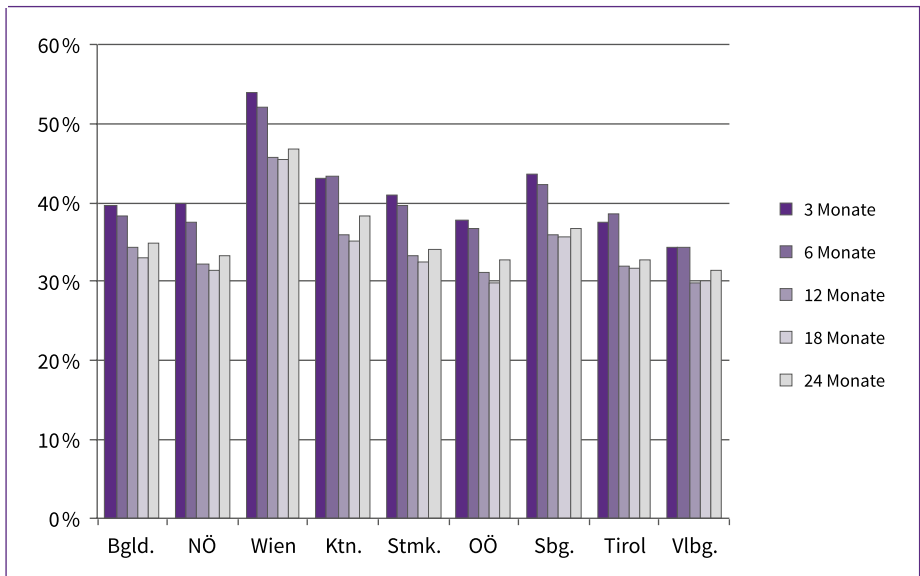
Quelle: Statistik Austria – BibEr; Berechnungen: IHS

So wie der gesamte Anteil jugendlicher FABA in Beschäftigung steigt, sinkt der Anteil jener Jugendlichen, die als „inaktiv“ bezeichnet werden. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind dabei mit zwei Ausnahmen weniger stark ausgeprägt.

Die eine Ausnahme bildet Wien: Zwar ist in Wien der Anteil inaktiver FABA mit rund 50 % deutlich erhöht und liegt somit rund 10 Prozentpunkte über dem Durchschnitt, gleichzeitig gelingt aber über den Zeitverlauf mit –7,2 Prozentpunkten die größte Reduktion.

Die andere Ausnahme bildet Vorarlberg. Hier liegt der Anteil rund 10 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt, reduziert sich im Zeitverlauf jedoch nur um 3,1 Prozentpunkte.

Grafik 11: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „inaktiv“ von FABAs nach Bundesländern 2010–2012



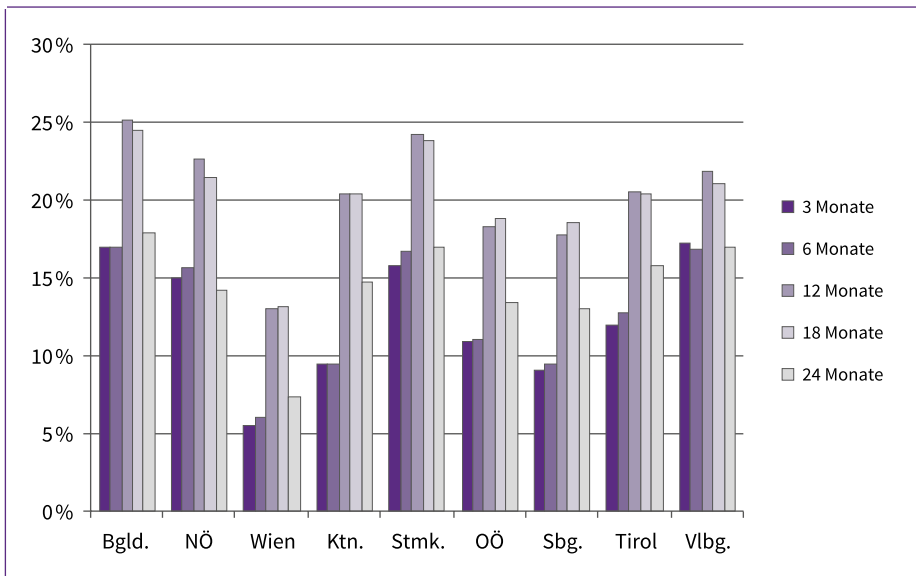
Quelle: Statistik Austria – BibEr; Berechnungen: IHS

Von besonderer Bedeutung für die Ausbildung bis 18 sind jedoch die Anteile und Unterschiede bei jenen (ehemaligen) FABAs, die den Weg zurück in eine (formale) Ausbildung eingeschlagen haben bzw. einschlagen konnten. Hier zeigt sich zunächst einmal in jedem einzelnen Bundesland jener Trend, der auch in der Gesamtbetrachtung bereits offenkundig war: Der Anteil steigt im Zeitraum 12 und 18 Monate nach Feststellung des FABAs-Status (zum Stichtag 31. 10. eines Jahres) deutlich an, um dann wieder fast auf das Ausgangsniveau vor dieser Periode zurückzufallen.¹⁰

¹⁰ Eine These zur Erklärung dieses Anstiegs liegt im jahresweise geblockten Besuch von Berufsschulen, wie dies v. a. in ländlichen Gegenden der Fall ist. Bei den hier analysierten Daten wurden von der Statistik Austria Jugendliche noch als FABAs klassifiziert, wenn sie zwar ein aufrechtes Lehrverhältnis hatten, aber im entsprechenden Schuljahr keine Berufsschule besuchten. Aufgrund der möglichen Verschiebung des geblockten Berufsschulbesuchs über Jahresgrenzen hinweg wird in weiterer Zukunft davon Abstand genommen werden; das Kriterium des aufrechten Lehrverhältnisses alleine wird künftig als ausreichend betrachtet werden, um nicht als FABAs klassifiziert zu werden. Diese rezenten Korrekturen sind in die weiter hinten vorgenommene Berechnung der Zielgruppengröße bereits eingeflossen, in die Analysen an dieser Stelle jedoch nicht.

Die regionalen Unterschiede hinsichtlich des Anteils von FABA in Ausbildung sind jedoch sehr deutlich ausgeprägt: Während der Anteil in Wien drei Monate nach der FABA-Bestimmung bei nur 5,5 % liegt, beträgt er im Burgenland und in Vorarlberg jeweils knapp 17 %. Unterdurchschnittlich ausgeprägt ist dieser Reintegrationsanteil auch in Salzburg und Kärnten, überdurchschnittlich demgegenüber in Niederösterreich und in der Steiermark. In Wien erscheint der FABA-Status als besonders verfestigt, woraus sich für die Ausbildung bis 18 nochmals ein primäres Interventionsfeld ableiten lässt.

Grafik 12: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „in Ausbildung“ der FABA nach Bundesländern 2010–2012



Quelle: Statistik Austria – BibEr; Berechnungen: IHS

2.2.2 AbbrecherInnen der Sekundarstufe II

In diesem Abschnitt stehen nun die AbbrecherInnen verschiedener Schulformen auf der Sekundarstufe II (sowie von Hauptschule und polytechnischer Schule) im Zentrum der Betrachtungen,¹¹ und es wird der Frage nachgegangen, wie sich ihr Arbeitsmarkstatus in den folgenden 24 Monaten nach dem Abbruch entwickelt.

Was den Arbeitsmarkstatus „in Ausbildung“ betrifft, zeigt sich bei allen Schulformen, dass der Anteil in den ersten zwölf Monaten praktisch null beträgt und dann bei allen Schulformen, außer bei der Lehre auf zumindest ein Viertel (BHS) und im Fall der Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen (HS & Poly) sogar auf über 40 % ansteigt.

Nach einem Jahr Pause, so der Schluss aus diesem Ergebnis, kommt es nach dem Abbruch doch in einem nennenswerten Ausmaß zu einer Fortsetzung der Bildungslaufbahn. Der Abbruch der Lehre erweist sich demgegenüber als fast durchgängiger Abbruch der Bildungslaufbahn, denn den Weg zurück in das Bildungssystem beschreitet nur eine/ein Jugendliche/r von hundert.

AbbrecherInnen des dualen Systems – so der Schluss – sollten also im besonderen Fokus der Ausbildung bis 18 stehen. Damit wird ein Ergebnis empirisch abgesichert, das bereits zuvor (im Kontext der FABA-Quoten differenziert nach Schulformen) herausgearbeitet werden konnte. Eine gewisse Abfederung dieses Befundes kann in dem Umstand gesehen werden, dass sich im Gegenzug viele LehrabbrecherInnen in AMS-Betreuung befinden.

11 Im Unterschied zu den frühen Ausbildungsabbrecherinnen und -abbrechern ist diese Personengruppe (ihrer geringeren Gesamtzahl geschuldet) dem Alter nach nicht eingegrenzt. Darüber hinaus kann theoretisch auch schon ein Abschluss auf der Sekundarstufe II erworben worden sein, weshalb es sich bei der hier betrachteten Gruppe nicht zwingend um die Zielgruppe der Ausbildung bis 18 handelt. Schließlich sind in dieser Personengruppe jene FABA nicht inkludiert, die ihre Pflichtschulausbildung erfolgreich beenden, dann aber ohne Aufnahme einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II ihre Bildungslaufbahn abbrechen.

Tabelle 4: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von Abbrecherinnen und Abbrechern nach Schulformen 2010–2012

		6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
HS & Poly	In Ausbildung	k. A.	k. A.	42,2 %	40,1 %
	Erwerbstätigkeit	5,5 %	8,9 %	6,5 %	8,5 %
	AMS-Vormerkung	11,9 %	19,4 %	10,9 %	10,5 %
	Sonstiges/nicht aktiv	80,4 %	67,7 %	38,4 %	38,5 %
Lehre	In Ausbildung	0,0 %	k. A.	1,4 %	1,1 %
	Erwerbstätigkeit	34,3 %	43,4 %	47,1 %	52,0 %
	AMS-Vormerkung	28,4 %	24,1 %	24,0 %	21,8 %
	Sonstiges/nicht aktiv	21,0 %	21,4 %	21,5 %	21,1 %
BMS	In Ausbildung	0,0 %	k. A.	34,8 %	33,8 %
	Erwerbstätigkeit	29,4 %	36,1 %	30,1 %	33,0 %
	AMS-Vormerkung	16,2 %	20,3 %	11,4 %	10,1 %
	Sonstiges/nicht aktiv	46,4 %	34,1 %	19,3 %	19,2 %
AHS	In Ausbildung	0,0 %	k. A.	30,4 %	30,7 %
	Erwerbstätigkeit	23,2 %	28,4 %	24,1 %	25,3 %
	AMS-Vormerkung	10,5 %	11,9 %	8,1 %	8,6 %
	Sonstiges/nicht aktiv	51,6 %	44,7 %	29,5 %	28,5 %
BHS	In Ausbildung	0,0 %	1,0 %	25,7 %	25,6 %
	Erwerbstätigkeit	37,2 %	46,8 %	43,7 %	47,0 %
	AMS-Vormerkung	13,3 %	13,7 %	8,8 %	8,9 %
	Sonstiges/nicht aktiv	34,4 %	28,2 %	16,4 %	15,0 %

Hinweis: Die Status „Präsenz-/Zivildienst“ und „geringfügig beschäftigt“ werden nicht ausgewiesen und komplettieren die Angaben auf 100 %.

Quelle: Statistik Austria – BibEr

Die LehrabbrecherInnen wiederum weisen dafür erhöhte Anteile beim Arbeitsmarktstatus „erwerbstätig“ auf. Innerhalb von zwei Jahren steigt ihr Anteil von einem Drittel auf über die Hälfte aller LehrabbrecherInnen.

Dieses Ergebnis liegt gleichauf mit jenem der BHS-AbbrecherInnen und gut 20 Prozentpunkte über dem entsprechenden Anteil bei BMS und AHS. Am unteren Ende rangieren die PflichtschulabbrecherInnen: Deutlich unter 10 % von ihnen befinden sich in den folgenden 24 Monaten in Erwerbstätigkeit.

Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen haben demgegenüber die höchsten Anteile beim Status „inaktiv“ aufzuweisen. Dieser beträgt zu Beginn 80 % und sinkt dann auf knapp unter 40 %. Dieses starke Absinken (auf ca. die Hälfte des Ausgangswerts) – wenn auch von unterschiedlichem Niveau aus – ist bei allen Schulformen außer der Lehre festzustellen. Unter den Lehrabbrecherinnen und -abbrechern ist ein konstanter Anteil von ca. 20 % „inaktiv“, bei den BMS sinkt er von 46 % auf 19 %, bei den AHS von 52 % auf 29 % und bei den BHS von 34 % auf 15 %.

Interessant ist es auch, den Anteil „inaktiv“ mit dem Anteil „AMS-Vormerkung“ zu den jeweiligen Stichtagen in der Periode 2010–2012 zu vergleichen, weil dies ein Indikator für die Zielgruppenerreichung durch das AMS ist.¹² Diese Erreichungsquote ist bei den Lehrabbrecherinnen und -abbrechern mit rund der Hälfte am höchsten (rund 20 % der AbbrecherInnen einer Lehre sind beim AMS vorgemerkt, und rund 20 % sind inaktiv). Am schwierigsten scheint es für das AMS zu sein, die PflichtschulabbrecherInnen zu erreichen. Gut 10 % in „AMS-Vormerkung“ stehen hier knapp 40 % im Status „inaktiv“ gegenüber, was bedeutet, dass nur jede/r Fünfte erreicht wird. Die Anteile in AMS-Vormerkung sind bei den AHS- und BHS-Abbrecherinnen und -Abbrechern mit rund 10 % ebenso gering wie bei den Pflichtschulabbrecherinnen und -abbrechern. Da jedoch deren Anteile in Inaktivität deutlich niedriger sind, ergeben sich daraus deutlich bessere AMS-Erreichungsquoten.

Diese AMS-Erreichungsquoten können implizit auch als Hinweis auf den größten Handlungsbedarf innerhalb der Ausbildung bis 18 interpretiert werden. Offensichtlich ist es ganz besonders schwierig, an PflichtschulabbrecherInnen heranzukommen. Diese finden zwar einerseits in hohem Ausmaß wieder den Weg zurück ins Bildungssystem,

12 Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um eine Stichtagsbetrachtung handelt. D. h., zum gegebenen Zeitpunkt ist ein bestimmter Anteil der Jugendlichen im Status „AMS-Vormerkung“ ausgewiesen. Das schließt nicht aus, dass die restlichen Jugendlichen auch schon vom AMS betreut wurden, nur eben zum gegebenen Zeitpunkt nicht.

der verbleibende Anteil ist jedoch größtenteils „inaktiv“ und auch für das AMS nicht greifbar. Die Einführung des Jugendcoaching könnte sich hier jedoch positiv auswirken.

Abschließend stellt sich in diesem Kontext nun die Frage, ob sich bei den Abbrecherinnen und Abbrechern der einzelnen Schulformen Unterschiede hinsichtlich des Arbeitsmarkstatus erkennen lassen, je nachdem, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht.

Was die Erwerbstätigkeit betrifft, sind die Unterschiede nicht gravierend, tendenziell jedoch liegt sie bei den Abbrecherinnen und Abbrechern von Pflichtschule und Lehre mit Migrationshintergrund höher und bei den Abbrecherinnen und Abbrechern von höheren Schulen mit Migrationshintergrund niedriger als in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Der Status „inaktiv“ ist bei den Abbrecherinnen und Abbrechern mit Migrationshintergrund von höheren Schulen tendenziell stärker und zumindest bei der Pflichtschule geringer ausgeprägt als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt jedoch sind die Unterschiede gering. Was die AMS-Vormerkung betrifft, so ist diese bei Abbrecherinnen und Abbrechern mit Migrationshintergrund fast durchgängig über alle Schulformen (die Ausnahme bildet die Lehre) um zehn Prozentpunkte stärker ausgeprägt. Die größten Unterschiede zeigen sich jedoch beim Status „in Ausbildung“. Hier liegen AbbrecherInnen mit Migrationshintergrund fast 20 Prozentpunkte unter ihren Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund, womit sich das zuvor schon herausgearbeitete Ergebnis der doppelten Benachteiligung wiederholt.

Tabelle 5: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „erwerbstätig“ und „inaktiv“ von Abbrecherinnen und Abbrechern nach Schulformen und Migrationshintergrund 2010–2012

		Erwerbstätig		Inaktiv	
		ohne Mig.-HG	mit Mig.-HG	ohne Mig.-HG	mit Mig.-HG
PS & Poly	6 Mo.	4,3 %	7,2 %	82,9 %	76,7 %
	12 Mo.	6,6 %	12,4 %	71,0 %	62,7 %
	18 Mo.	4,1 %	10,1 %	37,6 %	39,5 %
	24 Mo.	5,1 %	13,7 %	37,9 %	39,3 %
Lehre	6 Mo.	32,6 %	40,1 %	20,2 %	23,7 %
	12 Mo.	41,7 %	49,0 %	21,1 %	22,4 %
	18 Mo.	46,5 %	48,8 %	21,5 %	21,5 %
	24 Mo.	51,7 %	53,2 %	21,1 %	21,3 %
BMS	6 Mo.	31,0 %	25,1 %	45,2 %	49,6 %
	12 Mo.	37,7 %	31,6 %	33,8 %	35,2 %
	18 Mo.	29,8 %	31,1 %	17,8 %	23,3 %
	24 Mo.	32,0 %	35,9 %	18,2 %	22,2 %
AHS	6 Mo.	24,4 %	17,5 %	51,1 %	54,2 %
	12 Mo.	29,4 %	23,9 %	43,8 %	49,0 %
	18 Mo.	23,3 %	28,0 %	28,2 %	35,8 %
	24 Mo.	25,0 %	26,9 %	27,0 %	35,8 %
BHS	6 Mo.	37,4 %	36,3 %	34,5 %	33,9 %
	12 Mo.	47,8 %	42,7 %	27,7 %	30,1 %
	18 Mo.	43,8 %	43,3 %	15,2 %	20,9 %
	24 Mo.	47,4 %	45,6 %	13,6 %	20,4 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr; Berechnungen: IHS

Tabelle 6: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus „in Ausbildung“ und „AMS-Vormerkung“ von Abbrecherinnen und Abbrechern nach Schulformen und Migrationshintergrund 2010–2012

		In Ausbildung		AMS-Vormerkung	
		ohne Mig.-HG	mit Mig.-HG	ohne Mig.-HG	mit Mig.-HG
PS & Poly	6 Mo.	0,0 %	0,0 %	10,7 %	13,7 %
	12 Mo.	2,1 %	1,5 %	17,9 %	21,7 %
	18 Mo.	47,6 %	34,1 %	8,6 %	14,4 %
	24 Mo.	45,8 %	31,5 %	8,9 %	13,1 %
Lehre	6 Mo.	0,0 %	0,0 %	28,2 %	29,2 %
	12 Mo.	0,0 %	0,0 %	24,2 %	23,9 %
	18 Mo.	1,4 %	1,6 %	23,8 %	24,8 %
	24 Mo.	1,1 %	1,0 %	21,9 %	21,4 %
BMS	6 Mo.	0,0 %	0,0 %	15,9 %	17,0 %
	12 Mo.	1,9 %	1,7 %	18,8 %	24,5 %
	18 Mo.	37,7 %	26,4 %	10,4 %	14,2 %
	24 Mo.	36,8 %	25,1 %	9,4 %	12,1 %
AHS	6 Mo.	0,0 %	0,0 %	9,5 %	15,7 %
	12 Mo.	1,1 %	0,9 %	10,7 %	17,3 %
	18 Mo.	32,1 %	22,1 %	7,8 %	9,3 %
	24 Mo.	32,5 %	22,1 %	8,1 %	10,9 %
BHS	6 Mo.	0,0 %	0,0 %	12,5 %	16,3 %
	12 Mo.	1,0 %	1,0 %	12,7 %	17,2 %
	18 Mo.	27,6 %	18,6 %	8,1 %	11,8 %
	24 Mo.	27,6 %	18,3 %	8,2 %	11,6 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr; Berechnungen: IHS

2.3 Unqualifiziert beschäftigte Jugendliche

Unqualifizierte Beschäftigung von Jugendlichen soll im Zuge der Ausbildung bis 18 weitgehend eingeschränkt werden. Das Ziel ist also, allfällige Pull-Faktoren des Beschäftigungssystems hintanzustellen, bis ein Abschluss auf der Sekundarstufe II oder ein Alter von 18 Jahren erreicht wurde. Als unqualifiziert beschäftigte Jugendliche werden hier jene Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren bezeichnet, die keinen Bildungsabschluss

über die Pflichtschule hinaus vorzuweisen haben, sich aktuell nicht in Ausbildung befinden, nach dem Konzept der International Labour Organization (ILO) aber als beschäftigt eingestuft werden. Als beschäftigt gilt, wer in der Referenzwoche im Ausmaß von zumindest einer Stunde selbstständig, unselbstständig oder mithelfend gearbeitet hat oder nur wegen Karenzierung, Urlaub oder Krankheit nicht gearbeitet hat.¹³

Diese Jugendlichen stellen eine Teilgruppe der frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen, aber keine NEET dar, da sie ja in das Beschäftigungssystem integriert sind. Dies ist ein Hinweis darauf, wie sinnvoll es ist, im Rahmen der Ausbildung bis 18 die FABA als Referenzgruppe zu wählen.

Tabelle 7: Anzahl und Anteil unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher nach Alter 2011

	Absolut			Relativ		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
15 Jahre	1.557	882	2.439	3,3 %	1,9 %	2,6 %
16 Jahre	2.418	1.723	4.141	5,0 %	3,7 %	4,4 %
17 Jahre	3.219	2.473	5.692	6,4 %	5,2 %	5,9 %
18 Jahre	5.507	3.624	9.131	10,6 %	7,4 %	9,1 %
19 Jahre	6.472	3.731	10.203	12,2 %	7,5 %	9,9 %
Alle	19.173	12.433	31.606	7,6 %	5,2 %	6,5 %

Quelle: Statistik Austria – Registerzählung 2011

Die Anzahl dieser unqualifiziert beschäftigten Jugendlichen nach dem ILO-Konzept steigt mit zunehmendem Alter stetig an. Sind es unter den 15-Jährigen noch knapp 2.500, beträgt die Anzahl unter den 16-Jährigen bereits über 4.000, unter den 17-Jährigen fast 6.000, und die Zahl steigt bis auf über 10.000 in der Gruppe der 19-Jährigen. In Summe sind dies unter den 15- bis 17-Jährigen 12.500 Jugendliche bzw. 31.500 in der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen. Relativ betrachtet steigt der Anteil der unqualifiziert

¹³ Aufgrund dieser sehr liberalen Definition von „Beschäftigung“ an dieser Stelle ergeben sich Differenzen zu Auswertungen, die Beschäftigung über Hauptverbandsdaten berechnen und/oder Geringfügigkeit aus der Beschäftigungsdefinition ausschließen.

beschäftigten Jugendlichen von 2,6 % bei den 15-Jährigen auf 9,9 % bei den 19-Jährigen. Differenziert nach Geschlecht sind es v. a. die Burschen, die vorzeitig – d. h. in sehr jungen Jahren und noch vor einem Abschluss auf der Sekundarstufe II – einer Beschäftigung nachgehen (müssen). Ihre Anteile liegen etwa beim Eineinhalbfachen der Werte der jungen Frauen.

Die Anzahl unqualifiziert Beschäftigter variiert auch abhängig von der Definition und Abgrenzung. Werden nur unselbstständig Erwerbstätige über der Geringfügigkeitsgrenze herangezogen und zudem Beschäftigungen parallel zu einer Ausbildung nicht gezählt, dann sind 2011 (entsprechend einer Sonderauswertung durch die Statistik Austria) „nur“ 2.335 Personen unter den 15- bis 17-Jährigen (und damit deutlich weniger verglichen mit dem Ergebnis bei Anwendung des ILO-Konzepts) als unqualifiziert Beschäftigte zu bezeichnen.

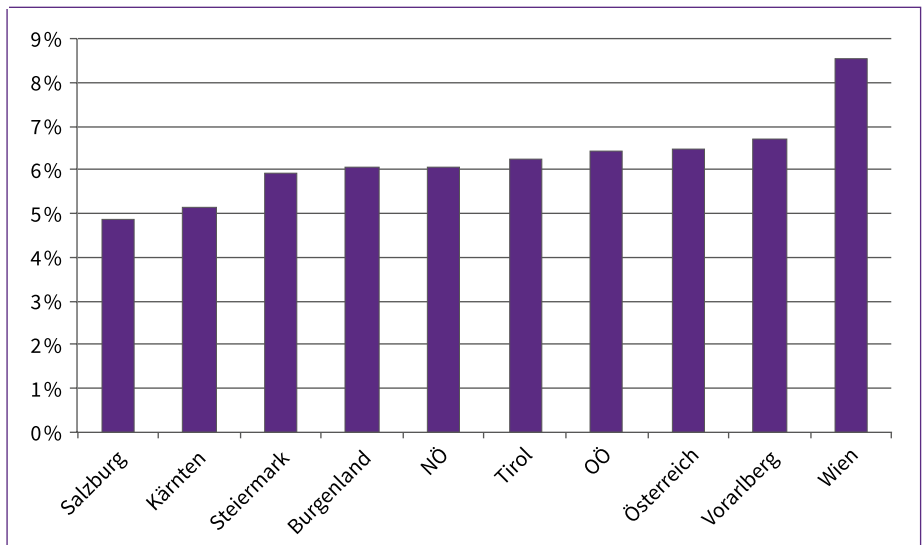
Außer nach Geschlecht ist es noch ebenso lohnend, eine Differenzierung nach Bundesländern sowie nach Geburtsland (die auf dieser Datenbasis mögliche Operationalisierung für den Migrationshintergrund) vorzunehmen.

Nach Bundesländern stechen einerseits Salzburg und Kärnten und andererseits Wien hervor. In Salzburg und Kärnten ist der Anteil unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher mit rund 5 % deutlich unter dem Durchschnitt von 6,5 %, während Wien mit einem Anteil von 8,5 % deutlich über dem Durchschnitt liegt. Alle anderen Bundesländer bewegen sich mehr oder minder direkt um den Mittelwert herum.

Differenziert nach Migrationshintergrund zeigen sich „altbekannte“ Muster der Benachteiligung. So steigt mit zunehmendem Alter v. a. der Anteil unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher unter den in Drittstaaten (außerhalb der EU) geborenen Jugendlichen deutlich an und erreicht bei den 19-Jährigen schon mehr als 19 %, während der Anteil unter den in Österreich oder einem anderen EU-Staat geborenen Jugendlichen nur halb

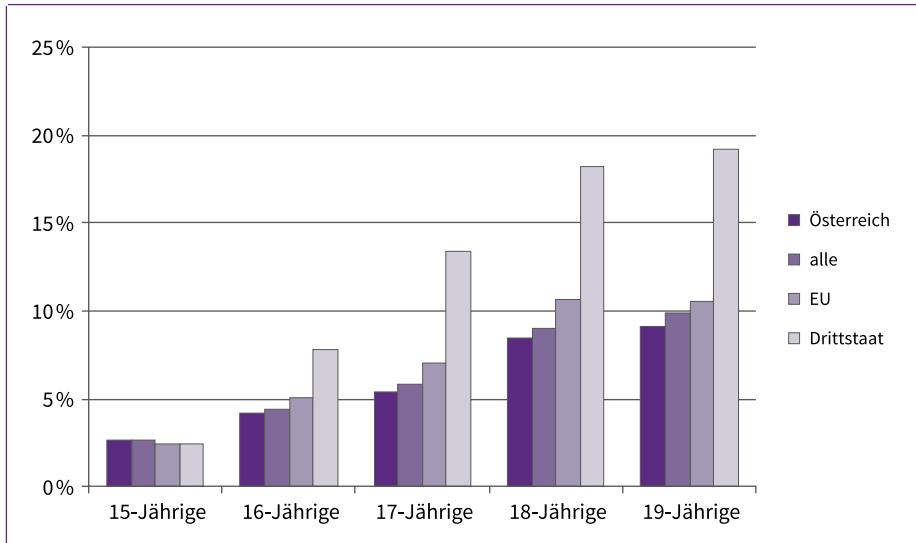
so hoch liegt. Hierin zeigt sich ein direkter Zusammenhang mit den unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich erhöhten Anteilen schulischer Misserfolgsquoten, wie sie zuvor vorgestellt worden sind.

Grafik 13: Anteile unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher (15- bis 19-Jährige) nicht in Ausbildung nach Bundesländern 2011



Quelle: Statistik Austria – Registerzählung; Berechnungen: IHS

Grafik 14: Anteile unqualifiziert beschäftigter Jugendlicher (15- bis 19-Jährige) nicht in Ausbildung nach Alter und Geburtsland 2011



Quelle: Statistik Austria – Registerzählung; Berechnungen: IHS

2.4 Abschätzung der Zielgruppengröße

Zur Abschätzung der Zielgruppengröße der Ausbildung bis 18 ist es zunächst einmal erforderlich, jene statistische Definition und Datengrundlage auszuwählen, die dem Zweck am nächsten kommt. Bei den von der geplanten Ausbildung bis 18 betroffenen Jugendlichen handelt es sich um Jugendliche im entsprechenden Alter, die sich nicht in Ausbildung befinden und auch keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II vorzuweisen haben. Die statistisch beste Näherung dafür stellt das Konzept der frühen AusbildungsabbrecherInnen (oder „Early School Leavers“ – ESL) dar, da es sich hierbei eben um Jugendliche nicht in Ausbildung und ohne entsprechenden Abschluss handelt. Das Konzept NEET („not in employment, education or training“) hingegen ist zur Abgrenzung

der Zielgruppe von Ausbildung bis 18 weniger gut geeignet, da sich hierunter auch Jugendliche befinden können, die sehr wohl einen Abschluss auf der Sekundarstufe II besitzen. Andererseits fallen unqualifiziert beschäftigte Jugendliche nicht in die Gruppe der NEET, sind aber ganz klar Zielgruppe der Ausbildung bis 18.

Zur Berechnung der Zielgruppenstruktur und -größe wird nun in weiterer Folge eine neue Datenbasis – das bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) – herangezogen. Dabei handelt es sich um Verwaltungsdaten (u. a. fließen hier das Melderegister, die Schulstatistik, Hauptverbandsdaten und die AMS-Statistik ein) auf Basis einer Vollerhebung, die gegenüber Umfragedaten wie dem LFS (Labour Force Survey) den Vorteil haben, keinen statistischen Schwankungen zu unterliegen, und damit deutlich valider sind.¹⁴ Diese Datenbasis steht erst seit kurzer Zeit für die Analyse zur Verfügung, und die in diesem Bericht vorgestellten Berechnungsergebnisse stellen eine Neuerung in der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion in Österreich dar. Der Wechsel der Datenbasis zur Bestimmung der vorzeitigen BildungsabbrecherInnen vom LFS zu BibEr hat zur Konsequenz, dass die ausgewiesenen Anteile vorzeitiger BildungsabbrecherInnen deutlich höher liegen, als sie (im EU-Vergleich) traditionell für Österreich ausgewiesen werden.¹⁵ Diese neuen (höheren) Anteilswerte harmonisieren jedoch deutlich besser mit den annähernd 20 % Risikoschülerinnen und -schülern im Alter von 15 Jahren, die beispielsweise nicht sinnerfassend lesen können (vgl. OECD 2013).

2.41 Zielgruppenausmaß und -struktur

In weiterer Folge soll nun die Anzahl der vorzeitigen BildungsabbrecherInnen bestimmt werden, und die Berechnungen werden differenziert nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Region dargestellt. Da es sich bei den FABA um einen guten ersten

14 Eine nicht zu quantifizierende Unschärfe dieser Datenbasis liegt in den sogenannten „Bildungsgrenzgängerinnen und -grenzgängern“. Das sind Jugendliche, die zwar in Österreich gemeldet sind, aber im benachbarten Ausland die Schule besuchen. Diese werden aufgrund des in Österreich fehlenden Ausbildungsbesuchs als frühe (Aus-)BildungsabbrecherInnen klassifiziert.

15 Vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/index.html.

Schätzer für die Zielgruppe von Ausbildung bis 18 handelt, können die dabei erzielten Ergebnisse auch als Hinweise für primäre Zielgruppen im Zusammenhang mit dieser Initiative interpretiert werden.

Insgesamt sind es knapp 21.500 Jugendliche unter den 15- bis 17-Jährigen bzw. 131.000 unter den 15- bis 24-Jährigen,¹⁶ die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss vorzuweisen haben, der über die Pflichtschule hinausgeht.¹⁷ Der mit Abstand geringste Anteil von FABA (4,9 % der 15- bis 17-Jährigen) wird für das Burgenland ausgewiesen, der mit Abstand höchste für Wien (12,2 %). Zwischen den Geschlechtern herrscht zunächst in der jüngeren Altersgruppe noch große Ausgeglichenheit, diese verschlechtert sich jedoch zuungunsten der Burschen und jungen Männer, je älter die betrachtete Subgruppe wird.

Tabelle 8: Anzahl der vorzeitigen AusbildungsabbrecherInnen 2010

	15- bis 17-Jährige			15- bis 24-Jährige		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Burgenland	213	247	460	1.405	1.315	2.720
Kärnten	661	550	1.211	4.003	3.159	7.162
Niederösterreich	1.721	1.787	3.508	11.649	9.715	21.364
Oberösterreich	1.532	1.625	3.157	11.374	9.496	20.870
Salzburg	615	553	1.168	4.031	3.152	7.183
Steiermark	1.184	1.224	2.408	7.755	6.699	14.454
Tirol	963	985	1.948	5.779	5.274	11.053
Vorarlberg	542	512	1.054	3.427	3.031	6.458
Wien	3.255	3.257	6.512	21.128	18.838	39.966
Österreich gesamt	10.686	10.740	21.426	70.551	60.679	131.230

Quelle: Statistik Austria – BibEr 2010

16 Auf Basis des Labour Force Survey 2010 werden in der Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen rund 81.000 Jugendliche – also rund 50.000 weniger als auf Basis von BibEr – als FABA ausgewiesen. Bei den 15- bis 17-Jährigen sind die Unterschiede zwischen den Datenbasen geringer und betragen rund 6.000 Jugendliche (BibEr: 21.500, LFS: 15.500).

17 Bei den hier ausgewiesenen Zahlen handelt es sich bereits um die nachträglich von der Statistik Austria korrigierten Werte, in denen Jugendliche mit einem aufrechten Lehrverhältnis, aber ohne Pflichtschulbesuch sowie Jugendliche mit geringfügiger Beschäftigung und gleichzeitigem AMS-Kursbesuch nicht mehr als vorzeitige BildungsabbrecherInnen klassifiziert werden. Zuvor war noch der Status „geringfügig erwerbstätig“ dem AMS-Kursbesuch gegenüber dominant.

Tabelle 9: Anteil der vorzeitigen AusbildungsabbrecherInnen 2010

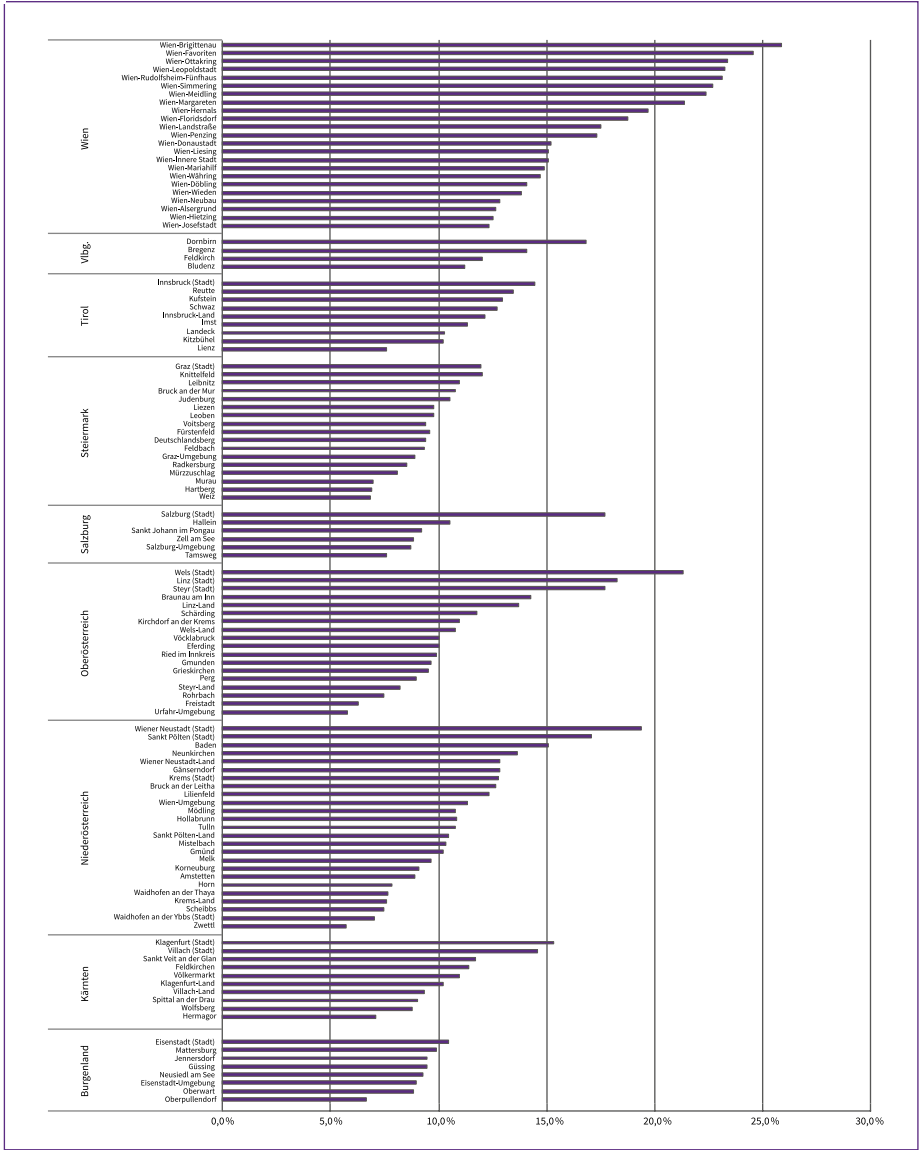
	15- bis 17-Jährige			15- bis 24-Jährige		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
Burgenland	4,4 %	5,4 %	4,9 %	8,9 %	8,8 %	8,9 %
Kärnten	6,2 %	5,4 %	5,8 %	12,0 %	10,0 %	11,0 %
Niederösterreich	5,9 %	5,9 %	5,9 %	12,0 %	10,6 %	11,3 %
Oberösterreich	5,5 %	5,9 %	5,7 %	12,4 %	10,9 %	11,7 %
Salzburg	6,0 %	6,4 %	6,2 %	12,2 %	9,9 %	11,1 %
Steiermark	5,2 %	5,9 %	5,6 %	10,3 %	9,4 %	9,9 %
Tirol	7,1 %	7,2 %	7,2 %	12,6 %	11,8 %	12,2 %
Vorarlberg	7,2 %	7,4 %	7,3 %	14,0 %	13,1 %	13,6 %
Wien	12,2 %	12,2 %	12,2 %	21,4 %	18,7 %	20,0 %
Österreich gesamt	7,0 %	7,2 %	7,1 %	13,7 %	12,2 %	13,0 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr 2010 sowie LFS 2010

Diese Befunde auf Basis von absoluten Zahlen zeigen sich auch bei einer relativen Betrachtung. Demnach gelten unter den 15- bis 17-Jährigen 7,1 % als frühe (Aus-)Bil- dungsabbrecherInnen und unter den 15- bis 24-Jährigen 13 %. Differenziert nach Bundesländern ist der Anteil im Burgenland (bezogen auf die 15- bis 24-Jährigen) mit 8,8 % am niedrigsten. Überdurchschnittliche Werte zeigen sich demgegenüber in Vor- arlberg (13,6 %) und in Wien (20 %). In Wien ist auch der Unterschied nach Geschlecht am deutlichsten ausgeprägt und beträgt annähernd drei Prozentpunkte zuungunsten der Burschen.

Die neue Datenbasis erlaubt jedoch neben der deutlich höheren Validität noch wesent- lich genauere regionale Differenzierungen, als dies bisher auf Basis des LFS möglich gewesen ist. So liegen nun erstmals auch Berechnungen auf Ebene einzelner politischer Bezirke vor, die noch wesentlich deutlichere regionale Unterschiede offenbaren, als dies in Hinblick auf die Bundesländer bisher möglich war. Bezogen auf die 15- bis 24-Jähri- gen reicht die Spanne demnach von 5,7 % in Zwettl und 5,8 % in Urfahr-Umgebung auf der einen Seite bis hin zu 24,6 % in Wien-Favoriten und 25,9 % in Wien-Brigittenau auf der anderen Seite. Der höchste Wert außerhalb Wiens befindet sich an neuntletzter

Stelle und ist mit 21,3 % in Wels-Stadt (OÖ) zu verzeichnen. Insgesamt erweisen sich die FABAs sehr stark als städtisches Phänomen. So liegen über dem österreichischen Durchschnitt nur fünf ländlichere Bezirke (Baden, Braunau/Inn, Neunkirchen, Reutte, Kufstein), aber 31 Städte bzw. Stadtbezirke. Doch auch innerhalb der Bundesländer sind die Unterschiede beachtenswert. So schwanken die Werte in Wien zwischen 12,3 % in der Josefstadt und 25,9 % in Brigittenau. Eine noch größere Spanne weist jedoch Oberösterreich auf, wo sich die Werte zwischen 5,8 % in Urfahr-Umgebung und 21,3 % in Wels-Stadt bewegen.



Relativ am ausgewogensten präsentieren sich das Burgenland (6,6 % in Oberpullendorf und 10,5 % in Eisenstadt-Stadt) und interessanterweise die Steiermark. Das Ergebnis für die Steiermark ist deshalb beachtlich, da sich hier mit Graz ja die zweitgrößte Stadt Österreichs befindet und zumeist die Landeshauptstädte die Ursache für die großen Schwankungen in den einzelnen Bundesländern darstellen. In der Steiermark jedoch findet sich zwar der niedrigste Wert mit 6,9 % in Weiz und der höchste erwartungsgemäß in Graz-Stadt mit 12 %, das Ergebnis von Graz liegt aber deutlich unter dem Wert vergleichbarer Städte (Linz 18,3 %, Salzburg 17,7 %).

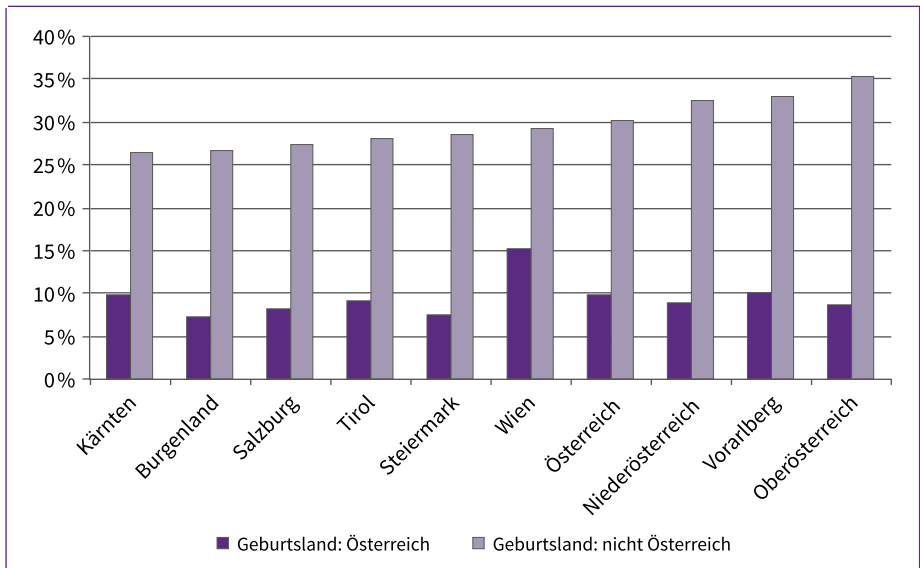
Um die Systematik der bisherigen Analysen beizubehalten und die Diskussion der Struktur der frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen zu komplettieren, ist es letztlich noch notwendig, eine Differenzierung nach Migrationshintergrund vorzunehmen. Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds folgt hier aufgrund von Datenbeschränkungen¹⁸ einem einfachen Geburtslandkonzept mit einer Dichotomisierung zwischen „Geburtsland Österreich“ und „Geburtsland nicht Österreich“. Dabei handelt es sich um eine relativ ungenaue Bestimmung des Migrationshintergrunds, da beispielsweise alle Jugendlichen der zweiten Generation – die auch noch von deutlich erhöhten Abbruchquoten betroffen sind, nicht identifiziert werden können und der Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund zugerechnet werden. Das reduziert die Unterschiede bei der Gegenüberstellung der Gruppen. Ebenso erlaubt die Variable nicht, eine Differenzierung zwischen EU- und Drittstaaten vorzunehmen, wiewohl sich hier hinsichtlich des vorzeitigen Bildungsabbruchs deutliche Unterschiede zeigen (vgl. Steiner 2014). So beträgt auf Grundlage dieser Abgrenzung der Anteil von FABA unter den 15- bis 24-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund 30,8 %, bei jenen ohne Migrationshinter-

18 Das BibEr kennt zwei Variablen, mit denen der Migrationshintergrund abgebildet wird. Die eine folgt dem hier verwendeten und durchaus kritisierbaren Geburtslandkonzept, während die andere einem historisierten Staatsbürgerschaftskonzept entspricht. Bei Letzterem wird ein Migrationshintergrund für jene Personen angenommen, die aktuell über eine nicht österreichische Staatsbürgerschaft verfügen oder jemals über eine nicht österreichische Staatsbürgerschaft verfügt haben. Damit wird es möglich, einen Teil der Integration mit in die Überlegungen einzubeziehen, was an sich zu bevorzugen wäre. Da dieses Konzept der Operationalisierung von Migrationshintergrund von der Statistik Austria aber in keinem anderen Datenkörper angewendet wird, ist es nicht möglich, die Grundgesamtheit nach diesen Kriterien zu bestimmen – und demnach auch nicht möglich, Anteile zu berechnen.

grund mit 9,7 % jedoch weniger als ein Drittel dieses Werts. Neben dieser grundsätzlichen Differenz bedeutsam sind die diesbezüglichen Unterschiede zwischen den Bundesländern. So erweist sich Wien mit der an sich höchsten FABA-Quote als am wenigsten selektiv gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ihr spezifisches Risiko beträgt hier nur 190 %.¹⁹ Die demgegenüber gravierendsten Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund zeigen sich in der Steiermark und in Oberösterreich. Hier sind Migrantinnen und Migranten einem bis zu vierfachen Risiko ausgesetzt (Steiermark 380 %, Oberösterreich 410 %). Auf Basis dieser Ergebnisse kann der für die Ausbildung bis 18 bisher allgemein gezogene Befund, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (also mit nicht österreichischem Geburtsland) verstärkter Unterstützung bedürfen, noch weiter differenziert werden. Der Unterstützungsbedarf für Migrantinnen und Migranten besteht v. a. in der Steiermark und in Oberösterreich, weil Jugendliche mit Migrationshintergrund hier mit einem erhöhten Ausgrenzungsrisiko konfrontiert sind.

19 Der vergleichsweise hohe Anteil von FABA unter den Personen mit Geburtsland Österreich in Wien ist u. a. auf die in Wien stärker ausgeprägte zweite Generation von Migrantinnen und Migranten zurückzuführen, die ein erhöhtes Abbruchsrisiko aufweist, den Datengegebenheiten geschuldet aber nicht der Personengruppe mit Migrationshintergrund zugerechnet werden kann.

Grafik 16: Anteil der 15- bis 24-jährigen FABA nach Bundesländern und Geburtsland 2011



Quelle: Statistik Austria – BibEr und Register; Berechnungen: IHS

2.4.2 Kompensationsmaßnahmen bereits in Umsetzung

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Zielgruppengröße bestimmt worden ist, stellt sich hier nun die Frage, in welchem Umfang die quantitativ bedeutsamen Akteurinnen und Akteure auf Bundesebene sowie die Länder jetzt bereits engagiert sind, die Zielgruppe mit Maßnahmen zu unterstützen. Insbesondere steht an dieser Stelle das Engagement des Arbeitsmarktservice, des Bundessozialamts bzw. Sozialministeriumservice sowie des Bundesministeriums für Bildung und Frauen auf Bundesebene zur Diskussion, soweit es sich dabei um explizite Qualifizierungsmaßnahmen handelt. Die Ebene der Länder, d. h. das Ausmaß ihres Engagements für die Zielgruppe, ergänzt dieses Bild.

Seitens des AMS waren es im Jahr 2013 beinahe 22.000 Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren mit maximal Pflichtschulabschluss, die in der einen oder anderen Form durch Qualifikationsmaßnahmen unterstützt wurden.²⁰ Inkludiert in diese Summe sind die expliziten TeilnehmerInnen an AMS-Bildungsmaßnahmen (Produktionsschulen, ÜBA etc.), Jugendliche, für die das AMS Kurse zugekauft und die Kosten dafür getragen hat, sowie TeilnehmerInnen an außerordentlichen Maßnahmen, die vom AMS mitfinanziert wurden. Es handelt sich dabei um die Darstellung von Teilnahmen (Anzahl der im Jahr 2013 betroffenen Personen) und nicht um Durchschnittsbestände, deren Zahl darunter liegt. Regional differenziert betrachtet liegt der Aktivitätsschwerpunkt eindeutig in Wien. Die Zahl von 22.000 bedeutet nun nicht, dass diese Jugendlichen das ganze Jahr über in Qualifizierungsmaßnahmen gewesen wären. Vielmehr befinden sich darunter auch Kurse mit deutlich kürzerer Dauer, weshalb es bei der abschließend zu bestimmenden „Integrationslücke“ für die Ausbildung bis 18 notwendig sein wird, diese „Kopfzahlen“ auf Vollzeitäquivalente umzurechnen.

.....
20 Die TeilnehmerInnen der Beratungsmaßnahmen sind hier nicht inkludiert. Das heißt, das Engagement der einzelnen Akteurinnen und Akteure reicht weiter, als es hier abgebildet wird.

**Tabelle 10: 15- bis 17-Jährige²¹ mit maximal Pflichtschulabschluss
in AMS-Qualifikationsmaßnahmen 2013**

	Bildungs- maßnahmen ²²	Übernahme d. Kurskosten	Ao. Maßnahmen ²³	Gesamt
Burgenland	768	4	0	772
Kärnten	1.302	21	0	1.323
Niederösterreich	3.425	25	0	3.450
Oberösterreich	2.918	95	90	3.103
Salzburg	758	17	44	819
Steiermark	2.459	31	67	2.557
Tirol	1.230	27	0	1.257
Vorarlberg	606	12	139	757
Wien	7.535	142	2	7.679
Österreich gesamt	20.981	374	342	21.697

Quelle: Sonderauswertung des AMS-Monitorings

Das Sozialministeriumservice (SMS) hat 2013 laut einer Sonderauswertung des Monitorings knapp 9.500 Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren in Qualifizierungsmaßnahmen betreut. Zu den an sich als Qualifizierung/Schulung ausgewiesenen Projekten kommen hier noch die (für das Jahr 2014 geplanten) Betreuungszahlen der neuen Maßnahme „AusbildungsFit“ sowie die Jugendlichen in Berufsausbildungsassistenz hinzu, um die genannte Quantität zu erreichen. Auch dieses Ergebnis deutet auf eine hohe Aktivität für die Zielgruppe von Ausbildung bis 18 hin, wobei es hier zur Bestimmung der tatsächlichen Abdeckung der Zielgruppe noch notwendig sein wird, beispielsweise die Altersabgrenzung entsprechend vorzunehmen.

-
- 21 Bei den Bildungsmaßnahmen und Kurskosten werden die empirisch 15- bis 17-jährigen Jugendlichen ausgewiesen, bei den außerordentlichen Maßnahmen ist die Anzahl der 15- bis 17-Jährigen geschätzt.
 - 22 Diese Spalte beinhaltet sämtliche Bildungsmaßnahmen, die vom AMS beauftragt und/oder mitfinanziert werden, daher auch so große Einzelmaßnahmen wie die überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) und Produktionsschulen.
 - 23 Dabei handelt es sich um einzelne Jugendwerkstätten, NEET-Projekte oder IBA- bzw. ÜBA-Angebote, an denen sich das AMS finanziell beteiligt. Die Maßnahmen und Personen in dieser Spalte sind nicht in das ansonsten umfassende AMS-Monitoring integriert. Letztlich bildet diese Spalte die Grundlage für die zusätzliche Anrechnung von AMS-Maßnahmen zur Abdeckung des A18-Bedarfs.

Tabelle 11: 15- bis 24-Jährige in Qualifikationsmaßnahmen des SMS 2013

	Berufsausbildungs- Assistenz	AusbildungsFit 2014	Qualifizierungs- Projekte	Summe
Burgenland	283	0	87	370
Kärnten	490	37	145	672
Niederösterreich	810	182	436	1.428
Oberösterreich	1.603	202	577	2.382
Salzburg	282	0	151	433
Steiermark	1.038	194	498	1.730
Tirol	385	29	222	636
Vorarlberg	369	14	105	488
Wien	566	147	577	1.290
Österreich gesamt	5.820	804	2.795	9.419

Quelle: Sonderauswertung des Monitorings des Sozialministeriumservice

Schließlich gilt es noch, die Aktivitäten des BMBF dahin gehend zu beleuchten, inwieweit hier Jugendliche, die das Bildungssystem bereits verlassen haben und über keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen, ein Qualifizierungsangebot vorfinden bzw. integriert sind. In diesem Zusammenhang wären zunächst einmal viele Schulformen für Berufstätige auf der Sekundarstufe II zu nennen.

Viele der SchülerInnen dieser Schulformen wären wohl Teil der Zielgruppe, würden sie dieses Bildungsangebot nicht in Anspruch nehmen. Da jedoch der Anteil derer unter den Schülerinnen und Schülern dieser Schulformen, die bereits einen Abschluss auf der Sekundarstufe II besitzen, nicht bestimmt werden kann, ist es nicht zielführend, sie in eine Aufstellung der Aktivitäten des BMBF aufzunehmen, zumal diese Personen ohnehin als „in Ausbildung“ gelten und daher nicht als Teil der Zielgruppe geführt werden.

Daher ist es im Bereich des BMBF erforderlich, den Fokus auf die Initiative Erwachsenenbildung zu lenken, wo Basisbildungskurse und Vorbereitungskurse für den Pflichtschulabschluss angeboten werden.

Tabelle 12: 15- bis 17-Jährige in außerschulischen Qualifizierungsmaßnahmen des BMBF

	Basisbildung	Pflichtschulabschluss	Summe
Burgenland	7	10	17
Kärnten	3	5	8
Niederösterreich	50	19	69
Oberösterreich	17	74	91
Salzburg	53	42	95
Steiermark	13	33	46
Tirol	9	0	9
Vorarlberg	16	10	26
Wien	528	198	726
Österreich gesamt	696	391	1.087

Quelle: Sonderauswertung des Monitorings der Initiative Erwachsenenbildung; Berechnungen: IHS

Bezogen auf die 15- bis 17-Jährigen wurden im Jahr 2013 in diesen Maßnahmen einer Sonderauswertung des entsprechenden Monitorings zufolge knapp 1.100 Jugendliche betreut. Der deutliche Schwerpunkt der Aktivitäten liegt auch hier auf Wien. In der im nächsten Abschnitt folgenden Bestimmung der „Integrationslücke“ werden auch diese Zahlen als – bezogen auf die Ausbildung bis 18 – bedarfssenkend mit einfließen, wobei auch hier v. a. bei den Basisbildungsangeboten eine Umrechnung in Vollzeitäquivalente erfolgen wird müssen. Das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMFWF) engagiert sich bei seinen Maßnahmen eher im Interventionsbereich, trägt also beispielsweise mit dazu bei, dass Lehrlinge ihre Ausbildung nicht abbrechen. Aus diesem Grund gibt es an dieser Stelle keine gesonderten Maßnahmen im Einflussbereich des BMFWF anzuführen, die auf den festgestellten Bedarf der Ausbildungspflicht anzurechnen wären. Die Erhebung der Maßnahmen im Bereich der Länder schließlich ist eine herausfordernde Aufgabenstellung, was die landesinterne Koordination sowie die Identifikation jener Qualifikationsmaßnahmen für die A18-Zielgruppe (Jugendliche außerhalb des Bildungssystems ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II) betrifft, die rein von den Ländern getragen werden und sich nicht auch im Bereich der zuvor besprochenen bundesweiten Akteurinnen und Akteure wiederfinden. Somit können die

nachfolgenden Zahlen nur als erste Orientierung für die Aktivitäten der Länder gesehen werden. Demzufolge erweisen sich Oberösterreich, Vorarlberg und Wien als vergleichsweise aktiv in der eigenständigen Bereitstellung von Qualifizierungsmaßnahmen für die A18-Zielgruppe. Nennenswerte Aktivitäten werden auch in der Steiermark und in Tirol gesetzt. Die anderen Bundesländer lassen Ausbaupotenzial vermuten.

Tabelle 13: 15- bis 24-Jährige in Qualifikationsmaßnahmen der Länder 2013/14²⁴

	Summe
Burgenland	0
Kärnten	0
Niederösterreich	0
Oberösterreich	456
Salzburg	0
Steiermark	150
Tirol	30
Vorarlberg	481
Wien	465
Österreich gesamt	1.582

Quelle: Sonderauswertung des Monitorings des Sozialministeriumservice

Integrationslücke

Zur Bestimmung der Integrationslücke bzw. des Bedarfs an Ausbildungsplätzen in Vollzeitform, um die Ausbildung bis 18 im Jahr 2016 weitgehend lückenlos umsetzen zu können, muss zunächst einmal die Zielgruppengröße, wie sie im vorangegangenen Abschnitt herausgearbeitet wurde, als Ausgangspunkt genommen werden. Es sind dies rund 21.500 Jugendliche. Die Zahl dieser Jugendlichen ist auf Basis von Statistiken über frühe AusbildungsabbrecherInnen aus dem Jahr 2010 berechnet worden. Da die Umset-

24 Angeführt werden hier nur Qualifizierungsmaßnahmen für die grundsätzliche Zielgruppe von A18, d. h. Jugendliche außerhalb des Bildungssystems mit fehlendem Abschluss auf der Sekundarstufe II. Angeführt werden zudem nur Maßnahmen, die nicht auch von Bundeseinrichtungen gefördert werden, also ausschließlich Initiativen des Landes. Demnach sind Projekte im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung sowie Maßnahmen, die von AMS oder SMS kofinanziert werden, hier nicht inkludiert. Angeführt wird die Anzahl qualifizierter Personen unabhängig von der Dauer der Ausbildung. Die Anzahl der vollzeitäquivalenten Plätze ist demnach geringer. Dieser Bereinigingschritt erfolgt im Zuge der Inkludierung dieser Zahlen in die Integrationslückenabschätzung.

zung der Ausbildung bis 18 sechs Jahre später stattfindet, muss zunächst einmal eine demografische Vorausschätzung vorgenommen werden. Da das Wanderungssaldo den Geburtenrückgang nicht kompensieren kann, kommt es zu einem Rückgang der Kohortestärke der 15- bis 17-Jährigen und damit auch zu einer Verringerung der Zielgruppe. Im Durchschnitt wird die Altersgruppe der 15- bis 17-Jährigen im Jahr 2016 um 12 % weniger Personen umfassen als noch im Jahr 2010. Die stärksten Rückgänge zeigen sich dabei mit 15 % und mehr in Oberösterreich, Kärnten und der Steiermark. Die geringsten Rückgänge sind mit „nur“ –3,2 % in Wien und dann mit großem Abstand in Vorarlberg zu beobachten (–10,8 %). Dieser demografische Rückgang führt zu einer ebensolchen Reduktion bei den FABA und damit der Zielgruppe von Ausbildung bis 18. Darüber hinaus ist auch eine Reduktion im Problemausmaß seit vielen Jahren zu beobachten, die fortgeschrieben wird und zu einer zusätzlichen Minderung um 1,5 % beiträgt. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies in Summe, dass die Zielgruppengröße um rund 2.900 Personen sinkt und nur mehr 18.575 Personen umfasst.

Tabelle 14: Zielgruppenveränderung durch die demografische Entwicklung

	15- bis 17-Jährige 2010	15- bis 17-Jährige 2016	Demograf. Veränderung	Rückgang Problemaus- maß ²⁵	FABA 2010	FABA 2016
Burgenland	9.214	8.168	–11,4 %	–1,5 %	460	401
Kärnten	19.584	16.576	–15,4 %	–1,5 %	1.211	1.007
Niederösterreich	57.734	51.001	–11,7 %	–1,5 %	3.508	3.046
Oberösterreich	53.584	45.138	–15,8 %	–1,5 %	3.157	2.612
Salzburg	19.184	17.061	–11,1 %	–1,5 %	1.168	1.021
Steiermark	40.365	34.292	–15,0 %	–1,5 %	2.408	2.010
Tirol	26.181	22.505	–14,0 %	–1,5 %	1.948	1.645
Vorarlberg	14.588	13.014	–10,8 %	–1,5 %	1.054	924
Wien	49.778	48.196	–3,2 %	–1,5 %	6.512	6.207
Österreich gesamt	290.212	255.951	–11,8 %	–1,5 %	21.426	18.575

Quelle: Statistik Austria 2011a und 2011b sowie BibEr 2010

25 Es liegen drei Beobachtungszeitpunkte für den FABA-Anteil vor (2009, 2010, 2011). Einmal betrug der Rückgang des FABA-Anteils von einem Jahr auf das nächste 0,2 %, das andere Mal 0,3 %. Demnach wird ein mittlerer Rückgangswert von einem Viertelprozent pro Jahr angenommen, was sich in sechs Jahren auf 1,5 % summiert.

Diese knapp 18.600 Jugendlichen sind nun, obwohl sie statistisch als frühe AusbildungsabbrecherInnen ausgewiesen werden, nicht gänzlich ohne Betreuung, sondern es gilt, zumindest teilweise die eben zuvor vorgestellten Aktivitäten der drei Akteure (AMS, SMS, BMBF) sowie der Länder in Abzug zu bringen, um das Ausmaß notwendiger Zusatzmaßnahmen zu bestimmen.

Was die AMS-Maßnahmen betrifft, sind es die außerordentlichen Maßnahmen umgerechnet auf Vollzeitäquivalente, die es zu berücksichtigen gilt, da alle anderen qualifikatorischen Aktivitäten des AMS bei der Bestimmung der FABA auf Basis von BibEr bereits eingeflossen sind (für Details dazu vergleiche die Fußnote 27).

Von den zuvor ausgewiesenen SMS-Maßnahmen bleibt an dieser Stelle die Berufsausbildungsassistenz unberücksichtigt, da die hier betreuten Jugendlichen in der Schulstatistik ohnehin als Lehrlinge erfasst werden und daher in die Bestimmung der Zielgruppengröße nie eingeflossen sind. Neben einer Abgrenzung nach Alter und Umrechnung in Vollzeitäquivalente war es noch notwendig, Überschneidungen mit den AMS-Daten zu bereinigen (wenn beispielsweise TeilnehmerInnen an SMS-Maßnahmen zugleich DLU beziehen und daher in beiden Monitorings berücksichtigt werden; für Details dazu vergleiche Fußnote 28).

Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Initiative Erwachsenenbildung des BMBF war nur eine Umrechnung der Basisbildung auf Vollzeitäquivalente erforderlich, um die zuvor ausgewiesenen Zahlen hier in Anrechnung bringen zu können (für Details dazu vergleiche Fußnote 29). Bei den Ländern schließlich war es erforderlich, auf die Zielgruppe vom Alter her einzuschränken sowie in Vollzeitäquivalente umzurechnen (für Details vgl. Fußnote 30).

Tabelle 15: Integrationslücke bzw. VZÄ-Maßnahmenplatzbedarf der Ausbildung bis 18

	Zielgruppen- größe ²⁶	Ao. AMS- Maßnahmen ²⁷	SMS-Maß- nahmen ²⁸	BMBF-Maß- nahmen ²⁹	Länder-Maß- nahmen ³⁰	Integrations- lücke
Bgld.	401	0	30	12	0	359
Kärnten	1.007	0	72	6	0	929
NÖ	3.046	0	260	34	0	2.752
OÖ	2.612	83	321	79	71	2.058
Salzburg	1.021	0	52	58	0	911
Stmk.	2.010	63	289	37	26	1.595
Tirol	1.645	0	94	3	9	1.539
Vbg.	924	46	45	15	57	761
Wien	6.207	0	288	354	71	5.494
Österreich ges.	18.575	192	1.451	596	234	16.102

Quelle: Statistik Austria – BibEr, AMS-, SMS- und BMBF-Monitoring

- 26 Ausgewiesen werden hier die demografisch hochgerechneten 15- bis 17-jährigen frühen Ausbildungs-abbrecherInnen für 2016 entsprechend den Angaben im BibEr, wobei zu den ursprünglich veröffentlichten Zahlen von der Statistik Austria nochmals Korrekturberechnungen vorgenommen worden sind. Demnach gelten Lehrlinge als „in Ausbildung“, auch wenn kein Berufsschulbesuch (sondern nur ein aufrechtes Lehrverhältnis) vorliegt, und in der Arbeitsmarktsstatus-Hierarchie wird eine AMS-Schulungsteilnahme nicht mehr durch eine geringfügige Beschäftigung überschrieben, weshalb auch diese Jugendlichen als „in Ausbildung“ gelten.
- 27 Von den ausgewiesenen AMS-Qualifizierungsmaßnahmen werden hier nur jene in Anrechnung gebracht, die als außerordentliche Qualifizierungsunterstützungen nicht ohnehin bereits in den AMS-Förderdaten (DWH) enthalten sind. Diese Vorgehensweise begründet sich durch die Tatsache, dass bei den im Rahmen von BibEr ausgewiesenen FABA ohnehin bereits jene Jugendlichen als „in Ausbildung“ klassifiziert und daher in Abzug gebracht worden sind, die vom AMS in Form von Schulungsmaßnahmen (SC-Status) betreut und unterstützt werden. Die Jugendlichen, die sich in außerordentlichen AMS-Maßnahmen befinden, können jedoch wiederum nicht vollzählig auf die A18-Zielgruppe angerechnet werden, weil die entsprechenden Maßnahmen keine ganzjährige durchschnittliche Teilnahmedauer aufweisen. Demnach war es notwendig, aus der Summe der TeilnehmerInnen in Kombination mit der empirischen oder angenommenen durchschnittlichen Teilnahmedauer Vollzeitäquivalente zu berechnen, die in dieser Tabelle ausgewiesen werden. Als Vollzeitausbildung wurde eine Durchschnittsdauer der Maßnahmen angesehen, die die jährlichen Unterrichtstage eine vollzeitschulischen Ausbildung – das sind nach Abzug sämtlicher Wochenenden, Feiertage und Ferien 190 Tage – erreicht.
- 28 Von den ausgewiesenen Qualifikationsmaßnahmen des Sozialministeriumservice wiederum war eben-falls nur ein Bruchteil auf den A18-Bedarf in Anrechnung zu bringen. Zunächst einmal scheiden alle TeilnehmerInnen an der Berufsausbildungsassistenz aus, weil es sich hierbei um integrative Lehrlinge handelt (IBA), die ohnehin als BerufsschülerInnen in der Schulstatistik erfasst werden und daher auch in die Berechnung der Zielgruppengröße nicht eingeflossen sind. Die AFit-TeilnehmerInnen gehen (abgesehen von einer altersmäßigen Abgrenzung) voll in die Berechnungen ein, doch die SQ-QualifikationsteilnehmerInnen nur zu einem Bruchteil, weil es einerseits Überschneidungen mit den AMS-Daten gibt und andererseits eine Fokussierung auf die Altersgruppe der 15- bis 17-Jährigen erfolgen muss. Die Überschneidung mit den AMS-Daten (das sind alle Jugendlichen, die sich in Maßnahmen des Sozialministeriumservice befinden und zugleich DLU beziehen) wird auf Basis einer Sonderauswertung des BMASK mit einem Anteil von 55 % angesetzt. Der verbliebene Anteil wird wiederum „nur“ zu 63 % auf die A18-Zielgruppe angerechnet, um den Ausschnitt der 15- bis 17-Jährigen damit abzubilden. Auch dieser Wert beruht auf einer Sonderauswertung der SMS-Daten durch das BMASK.
- 29 Was die Maßnahmen des BMBF betrifft, ist es v. a. die Initiative Erwachsenenbildung, die für eine Abdeckung der A18-Zielgruppe infrage kommt. Die Berufsreifeprüfung bleibt hier unberücksichtigt, weil diese in der Regel bereits einen Sekundarstufe-II-Abschluss voraussetzt, womit jedoch auch die „Ausbildung bis 18“ erfüllt ist. Die TeilnehmerInnen an Pflichtschulabschlusskursen kommen aufgrund deren Durchschnittsdauer voll zum Tragen. Da die Durchschnittsdauer bei Basisbildungsangeboten jedoch nur bei 78 Kalendertagen liegt, kommen nur 30 % der TeilnehmerInnen als Vollzeitäquivalente zum Tragen.
- 30 Die Länderangaben werden hier auf die 15- bis 17-jährige Zielgruppe von A18 (linear) umgerechnet und in Abhängigkeit von der Dauer der Maßnahmen in Vollzeitäquivalente umgerechnet.

Insgesamt errechnet sich auf diese Weise eine Integrationslücke zur Umsetzung der Ausbildung bis 18 von knapp 16.000 Plätzen bzw. Maßnahmen für ebenso viele Personen in ganzjähriger Betreuung und Unterstützung.³¹

Diese Zahl sinkt, wenn man beispielsweise auch intensivere Beratungsmaßnahmen wie das Jugendcoaching im Fall der betreuten NEET zumindest als vorübergehende Erfüllung der Ausbildung bis 18 wertet. Die ausgewiesene Lücke sinkt schließlich zwar theoretisch, aber nicht praktisch durch den Anteil jener vorzeitigen BildungsabbrecherInnen, die (von sich aus) den Weg in das formale Bildungssystem beschreiten bzw. denen entsprechender Zugang gewährt wird. In Abschnitt 3.1 dieses Berichts sind je nach Zeitpunkt der beobachteten Nachkarriere 11–19 % ausgewiesen worden, auf die dies zutrifft. Die Lücke sinkt praktisch deshalb nicht, weil es nicht zulässig wäre, nur den Abfluss der Gruppe der frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen zu berücksichtigen, nicht aber auch den Zufluss. Die Gesamtanzahl bleibt – abgesehen von einer leichten allgemeinen Tendenz der Reduktion des FABA-Anteils, die jedoch für das Jahr 2016 bereits eingerechnet wurde – weitgehend stabil.

Demnach ergeben die Analysen zur angebotsseitigen Erfüllung der Ausbildung bis 18 eine Integrations- bzw. Angebotslücke, die von ihrer Größe her das Ausmaß des derzeitigen öffentlichen Engagements in Form der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) inklusive entsprechender Vorbereitungsmaßnahmen überschreitet. Es ist jedoch verfehlt, davon auszugehen, dass alle Jugendlichen der Zielgruppe eines ähnlich intensiven Engagements bedürfen würden. Vielmehr werden die einen eventuell durch ein Case-Management in das gegebene Ausbildungssystem reintegriert werden können, während die anderen einer umfassenden Intervention bedürfen. Ein gewisser Aufschluss diesbezüglich kann aus einer individuenbezogenen Verlaufsanalyse von frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern gewonnen werden, denn auf dieser Basis lässt sich

31 Die aktuell stark gestiegenen Fluchtbewegungen sind in dieser Zahl nicht berücksichtigt und erhöhen den Bedarf entsprechend.

zwischen dauerhaft ausgegrenzten Jugendlichen und Jugendlichen, die immer wieder einmal in Kontakt mit dem AMS oder Ausbildungssystem kommen, differenzieren.

2.4.4 Zielgruppendifferenzierung

Eine Differenzierung der Zielgruppe in Hinblick auf die Dauerhaftigkeit der Ausgrenzung und die damit anzunehmende Intensität des Unterstützungsbedarfes erfolgt an dieser Stelle aufbauend auf einer individuellen Verlaufsanalyse des Arbeitsmarktstatus von frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern, wie er sich in BibEr darstellt.³²

Demnach waren sechs Monaten nach dem Stichtag der FABA-Feststellung 9,6 % mindestens einen Tag in (formaler) Ausbildung und 6,3 % mehr als 60 Tage (also ein Drittel des Beobachtungszeitraums). Die entsprechenden Werte für AMS-Schulung, die auch als Ausbildung gewertet werden kann, liegen, was die Beteiligung an sich betrifft, mindestens einen Tag über diesen Werten, bei der längerfristigen Teilnahme (über 60 Tage) aber darunter. Höher als die Partizipation in Ausbildung bzw. AMS-Schulung ist jene in Erwerbstätigkeit. Binnen einem halben Jahr hat etwa ein Viertel der Jugendlichen einen Job (über geringfügige Beschäftigung hinaus) innegehabt, binnen einem Jahr sogar ein Drittel. Längere Beschäftigungsepisoden (von über 60 Tagen in Summe) weisen nach einem halben Jahr 16 % und nach einem Jahr 23 % der FABA auf. Die insgesamt größten Anteile vereint jedoch der Status „AMS – sonstiger Status“ (darunter sind alle AM-Status außer der Schulungsteilnahme subsumiert, also z. B. arbeitslos, lehrstellensuchend etc.) auf sich. Nach einem halben Jahr ist es ein gutes Drittel und nach einem Jahr fast die Hälfte der Jugendlichen, die sich zumindest einen Tag in diesem Status befunden haben. Mehr als 60 Tage in diesem Status zugebracht haben nach sechs Monaten gut 16 % und nach einem Jahr fast 27 % der FABA.³³

.....
 32 Datengrundlage dafür stellt eine Sonderauswertung des BibEr durch die Statistik Austria dar.

33 Da sich Jugendliche innerhalb des Beobachtungszeitraums in mehreren Status befunden haben können, beträgt die Summe mehr als 100 %.

Tabelle 16: Anteil der FABA, die sich nach 4, 6 bzw. 12 Monaten mindestens einen Tag im jeweiligen Arbeitsmarktstatus befanden (2011–2012)

	Nach 4 Monaten	Nach 6 Monaten	Nach 12 Monaten
In Ausbildung	7,2 %	9,6 %	24,4 %
Erwerbstätig	20,6 %	24,0 %	34,0 %
AMS-Schulung	11,8 %	14,6 %	21,1 %
AMS – sonstiger Status	32,9 %	36,9 %	45,7 %
Präsenz-/Zivildienst	0,7 %	1,0 %	1,7 %
Krankengeldbezug	4,2 %	5,9 %	9,3 %
Karenz	3,6 %	4,0 %	4,9 %
Keinen Tag in einem dieser Status	46,7 %	42,4 %	28,4 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr (Sonderauswertung)

Tabelle 17: Anteil der FABA, die sich nach 4, 6 bzw. 12 Monaten mehr als 60 Tage im jeweiligen Arbeitsmarktstatus befanden (2011–2012)

	Nach 4 Monaten	Nach 6 Monaten	Nach 12 Monaten
In Ausbildung	3,6 %	6,3 %	20,1 %
Erwerbstätig	13,6 %	16,1 %	22,8 %
AMS-Schulung	3,0 %	5,5 %	9,3 %
AMS – sonstiger Status	11,4 %	16,5 %	26,6 %
Präsenz-/Zivildienst	0,2 %	0,7 %	1,4 %
Krankengeldbezug	0,2 %	0,2 %	0,6 %
Karenz	2,9 %	3,4 %	4,3 %
Keinen Tag in einem dieser Status	46,7 %	42,4 %	28,4 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr (Sonderauswertung)

Keinen einzigen Tag in einem dieser Status – auch nicht in den insgesamt weniger bedeutenden Status Präsenz-/Zivildienst, Krankengeldbezug und Karenz – waren nach einem halben Jahr 42 % der Jugendlichen und nach zwölf Monaten immerhin noch 28 %. Nun ist zwar nicht ausgeschlossen, dass sich diese Jugendlichen an anderen Aktivitäten und Maßnahmen (wie denen des Sozialministeriumservice oder der Initiative Erwachsenenbildung) beteiligt haben, doch liegt die Vermutung nahe, dass es sich beim Großteil dieser Jugendlichen um den absoluten Kern der Problemgruppe handelt.

Eine Differenzierung der FABA nach der Art ihrer Problemlage bzw. dem Grad ihrer Systemferne, der wiederum einen Indikator für die Intensität ihres Unterstützungsbedarfs bildet, ist abschließend das Ziel der Analysen von personenbezogenen Entwicklungen des Arbeitsmarktstatus. Zu diesem Zweck ist es notwendig, einen Beobachtungszeitraum und eine Statusverweildauer zu wählen, die eine eindeutige Zuordnung zu einem dominanten Status erlauben. Dies gewährleistet ein Beobachtungszeitraum von vier Monaten (120 Tage) mit dem Ausweis einer Statusverweildauer von über 60 Tagen. Wer also innerhalb von vier Monaten seit Feststellung des FABA-Status mehr als 60 Tage beispielsweise erwerbstätig war, kann als überwiegend berufstätig bezeichnet werden, weil zugleich ausgeschlossen ist, dass dieses Kriterium auch auf einen anderen Status (überwiegend) zutrifft. Der Beobachtungszeitraum von vier Monaten wiederum ist deshalb sinnvoll, weil der Toleranzspielraum für eine Nichtintegration trotz einer obli-gatorischen Teilnahme an der Ausbildung bis 18 ebendiesen Zeitraum umfasst.

Tabelle 18: Anteil der FABA, die sich innerhalb von vier Monaten überwiegend im jeweiligen Arbeitsmarktstatus befanden (2011)

	Anzahl	Anteil
Überwiegend in Ausbildung	1.485	6,9 %
Überwiegend mit Systemanbindung	2.531	11,8 %
Überwiegend ausgenommen von A18*	683	3,2 %
Überwiegend berufstätig	2.912	13,6 %
Fluktuierender Status	3.801	17,7 %
Keinen Tag in einem der Status	10.013	46,7 %
Gesamt	21.425	100,0 %

* Jugendliche in Karenz oder im Präsenz-/Zivildienst

Quelle: Statistik Austria – BibEr (Sonderauswertung)

Demnach befinden sich 6,9 % der FABA innerhalb von vier Monaten überwiegend in Ausbildung und 13,6 % in Beschäftigung. 11,8 % weisen die meiste Zeit über zumindest eine Systemanbindung (sonstiger Arbeitsmarktstatus oder Krankengeldbezug) auf, und 3,2 % können als von der Ausbildung bis 18 ausgenommen betrachtet werden, weil sie

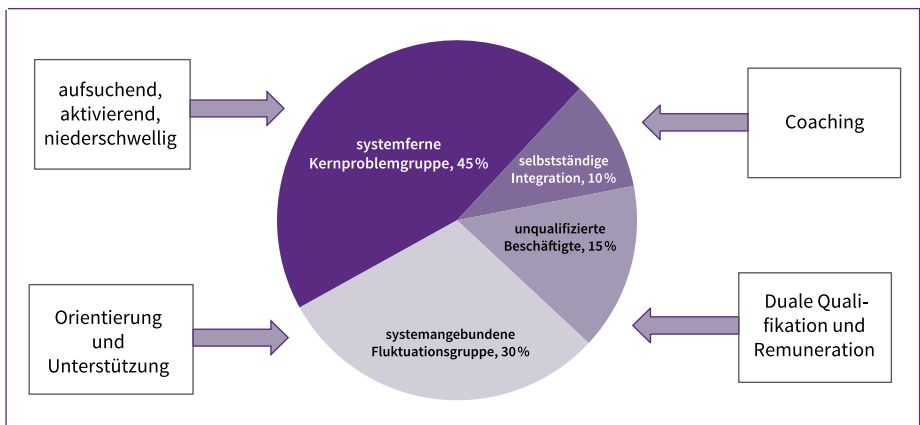
sich in Karenz oder im Präsenz-/Zivildienst befinden. 17,7 % weisen einen fluktuierenden Status auf, sind also einmal beispielsweise in sonstiger AMS-Betreuung, dann kurzzeitig erwerbstätig, um dann in einen Krankengeldbezug (also Systemanbindung) zu wechseln. Die größte Gruppe bildet mit 46,7 % aber jener Teil der FABA, die innerhalb von vier Monaten keinen einzigen Tag in einem dieser Status verbringen und daher als weitgehend inaktiv gelten können.

Auf Basis dieser Grundlage lässt sich nun eine Differenzierung der Gesamtzielgruppe der FABA hinsichtlich ihrer Systemferne bzw. ihres Unterstützungsbedarfs vornehmen:

- » Rund 10 % von ihnen – jene überwiegend in Ausbildung bzw. ausgenommen von der Ausbildung bis 18 – können als weitgehend „problemlos“ eingestuft werden. Diese Jugendlichen bedürfen kaum einer intensiveren Betreuung, sondern hier scheint Coaching zur Beratung hinsichtlich des eingeschlagenen Wegs ausreichend zu sein.
- » Knapp 15 % der jugendlichen FABA können der „unqualifizierten Beschäftigtengruppe“ zugerechnet werden. Hier darf angenommen werden, dass die Beschäftigung auch aus einer ökonomischen Notwendigkeit heraus gewählt wurde. Diese Jugendlichen haben also den Bedarf an ausreichender finanzieller Unterstützung auch im Falle einer Qualifikationsteilnahme. Eine Kombination aus einer Qualifikation mit entsprechend remunerierten Beschäftigungsanteilen scheint hier das Mittel der Wahl.
- » 30 % der FABA können als „systemangebundene Fluktuationsgruppe“ bezeichnet werden. Es sind dies die Jugendlichen mit fluktuierendem Status oder die überwiegend systemangebunden sind. Es handelt sich hierbei um Jugendliche, die noch vergleichsweise leicht erreicht werden können. Es dürfte eine gewisse Grundmotivation zur Systemeinbindung gegeben sein, wobei die Fluktuation womöglich auf erhöhten Orientierungsbedarf schließen lässt. In Summe jedoch ist davon auszugehen, dass in dieser Gruppe relativ heterogene Problemlagen vereint sind und sich ihr Unterstützungsbedarf ebenso heterogen gestaltet.

Schließlich legen die Analyseergebnisse nahe, dass die systemferne Kernproblemgruppe mehr als 45 % umfasst. In diesem Fall sind zunächst wohl aufsuchende und aktivierende Maßnahmen erforderlich, und es bedarf zur langsamen Reintegration niederschwelliger und zunächst möglichst informeller und flexibler Einstiegsangebote zur Heranführung an Qualifikation und Beschäftigung.

Grafik 17: Zielgruppendifferenzierung



Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS

2.4.3 Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen

Das zentrale Ergebnis der vorangegangenen Analysen ist, dass die lückenlose Umsetzung einer Ausbildung bis 18 die Schaffung eines Angebots voraussetzt, das im Vollausbau knapp 16.000 Plätze umfasst und damit die Größe der jetzt bereits realisierten ÜBA sowie von deren Vorlaufmaßnahmen überschreitet. Aus diesen Bedarfszahlen wird deutlich, wie wichtig die Initiative der Ausbildung bis 18 an sich ist. Dieser Bedarf errechnet sich aus einer Abschätzung der Zielgruppengröße abzüglich der bereits gesetzten Aktivitäten des AMS, des Sozialministeriumservice, des BMBF sowie der

Bundesländer. Wird die Ausbildung bis 18 derart umgesetzt, dass nur mit der Alterskohorte der zu diesem Zeitpunkt 15-Jährigen gestartet wird, ist im ersten Umsetzungsjahr rund ein Drittel der Plätze zu veranschlagen, im zweiten dann zwei Drittel und im dritten die volle Summe.

All diese Jugendlichen sind jedoch nicht im gleichen Ausmaß systemfern und benötigen nicht gleich intensive Maßnahmen: Rund 10 % von ihnen können als weitgehend „problemlos“ eingestuft werden, weil sie relativ rasch den Weg zurück in das (Ausbildungs-) System antreten. Diese Jugendlichen bedürfen kaum einer intensiveren Betreuung, sondern hier scheint Coaching zur Beratung hinsichtlich des eingeschlagenen Wegs ausreichend zu sein. Knapp 15 % der jugendlichen FABA können der „unqualifizierten Beschäftigtengruppe“ zugerechnet werden. Wenn man davon ausgeht, dass die Erwerbstätigkeit der Sicherung des Lebensunterhalts dient, dann scheint hier eine Kombination aus einer Qualifikation mit entsprechend remunerierten Beschäftigungsanteilen das Mittel der Wahl. 30 % der FABA können als „systemangebundene Fluktuationsgruppe“ bezeichnet werden. Dieser Gruppe kann eine Grundmotivation zur Systemeinbindung zugesprochen werden, sie dürfte jedoch erhöhten Orientierungsbedarf haben. Darüber hinaus verlangen relativ heterogene Problemlagen ein ebenso heterogenes Unterstützungsangebot. Schließlich umfasst die „systemferne Kernproblemgruppe“ mehr als 45 %. Aufsuchenden und aktivierenden Maßnahmen sollten hier niederschwellige und zunächst möglichst informelle und flexible Einstiegsangebote zur Heranführung an Qualifikation und Beschäftigung folgen.

Die berechnete Integrationslücke von 16.000 Jugendlichen ist jedoch keine schicksalhaft vorgegebene Zahl, sondern ist auch davon abhängig, wie gut entsprechende Präventionsmaßnahmen im formalen Bildungssystem wirken, denn Jugendliche, die zuvor ihre Laufbahn nicht abbrechen, müssen dann nicht durch Kompensationsmaßnahmen reintegriert werden. Was die Prävention betrifft, zeigt sich ein erster Ansatzpunkt bei der Pflichtschule bzw. unmittelbar im Anschluss an diese. Insgesamt sind es 6,8 % der

Jugendlichen, die hier bereits ihre Bildungslaufbahn abbrechen. Ein guter Teil dieser ganz frühen AbbrecherInnen erweist sich später dann auch als der am schwersten wieder erreichbare Teil der Jugendlichen, wenn man die vergleichsweise niedrige Erfassungsquote des AMS (nach dem Stichtagskonzept) bei dieser Gruppe für diesen Befund heranzieht. Diese Prävention im Pflichtschulbereich (wie es das nach dem hier analysierten Zeitraum eingeführte Jugendcoaching bereits darstellt) sollte sich v. a. auf Tirol und Wien, auf Migrantinnen und Migranten generell und hier wiederum im Speziellen auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den westlichen Bundesländern konzentrieren.

In der Sekundarstufe II sind es die berufsbildenden mittleren Schulen allgemein und im Speziellen die kaufmännischen Zweige, die im Zusammenhang mit Prävention des vorzeitigen Bildungsabbruchs erhöhter Aufmerksamkeit bedürfen und durch die Praxis-HAS auch schon bekommen haben (vergleiche Kapitel 1.3.1). Noch höher liegen die FABA-Quoten jedoch im dualen System allgemein und hier wiederum insbesondere im Bereich des Tourismus und der Freizeitwirtschaft sowie bei Gesundheit und Körperpflege. Ein Engagement zur Reduzierung der Lehrabbrüche ist auch deshalb besonders angezeigt, weil LehrabbrecherInnen nur in den seltensten Fällen einen Weg zurück in Ausbildung beschreiten (können) und bei ihnen die Gefahr der Verfestigung des FABA-Status ganz besonders hoch ist. Regional betrachtet stellt, was das duale System betrifft, Wien den Brennpunkt dar, soziodemografisch differenziert sind es die Lehrlinge mit Migrationshintergrund, die erhöhter Aufmerksamkeit bedürfen. Was Wien betrifft, kann zusätzlich noch darauf verwiesen werden, dass hier der einmal eingenommene FABA-Status ganz besonders verfestigt erscheint, weil die Abgänge dieser Gruppe in Ausbildung besonders niedrig ausgeprägt sind. Damit sind insgesamt sehr viele Ansatzpunkte für eine Präventivstrategie gegen das vorzeitige Abbrechen der Bildungslaufbahn genannt, die innerhalb einer Gesamtstrategie der Ausbildung bis 18 besonderer Aufmerksamkeit bedürfen und deren Beachtung sich auch lohnt, da die Kosten für einen verhinderten Abbruch deutlich niedriger sind als für die Reintegration nach einem erfolgten Abbruch.

Dies wird allein daran erkennbar, wie schwierig es offensichtlich auch für das an sich sehr aktive AMS ist, an diese Zielgruppe wieder heranzukommen.

Im Kontext der Prävention ist zu erwarten, dass die erst jüngst flächendeckend implementierte Maßnahme des Jugendcoaching seine Wirkung zeigen wird. Diese Wirkung kann derzeit in den analysierten Daten noch nicht abgebildet werden, da sie sich auf die Abbruchsituation im Jahr 2010 beziehen und die Entwicklung des Arbeitsmarktstatus in den folgenden 24 Monaten beinhalten. Das Feld der Prävention des vorzeitigen Bildungsabbruchs ist grundsätzlich jedoch noch wesentlich weiter zu denken und umfasst auch strukturelle Reformen im österreichischen Bildungssystem (Repetieren von Schuljahren, Ressourcen- vs. Defizitansatz etc.), worin auch für die „Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs“ (BMUKK 2012) ein Entwicklungsgebiet liegt.

Doch Handlungsbedarf zeigen die Analysen nicht nur im Präventiv-, sondern auch im Kompensationsbereich. Besonders erwähnenswert hierbei sind die hohen FAB-Quoten im Anschluss an eine überbetriebliche Lehrausbildung. Da es sich hier um eine quantitativ wichtige Maßnahme handelt, wären Verbesserungen in diesem Bereich bedeutsam für die Ausbildung bis 18, denn auch all jene Jugendlichen, die nicht erfolglos aus der ÜBA ausscheiden, wären weiterhin in Ausbildung und bräuchten keine zusätzlichen Maßnahmenplätze in der Ausbildung bis 18.

Schließlich ist es aufgrund der Analyseergebnisse im Rahmen einer zusammenfassenden Schlussfolgerung ganz besonders angezeigt, auf die Problematik der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinzuweisen. Sie sehen sich mit einem doppelten Benachteiligungskreislauf konfrontiert. Einerseits sind ihre Quoten, was das vorzeitige Ausscheiden aus dem Bildungssystem betrifft, deutlich erhöht, andererseits sind ihre Reintegrationsquoten nach einem einmal erfolgten Abbruch deutlich reduziert. Die deutlichen Unterschiede nach Bundesländern, was diese Ausgrenzung von Jugendlichen mit

Migrationshintergrund betrifft, zeigen jedoch, dass dieser Bereich durchaus bildungspolitisch gestaltbar ist. Ein erster Ansatzpunkt kann in den sozial selektiven Schulformenzuweisungen gefunden werden, die dazu führen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen um mehr als 50 % überrepräsentiert und in den höheren Schulformen deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Steiner 2013). Der Sonderschulbesuch ist oftmals der erste Schritt hin zum vorzeitigen Abbruch der Bildungslaufbahn, weil in den meisten Fällen dort keine Bildungszertifikate erworben werden, die überhaupt zum weiteren Schulbesuch berechtigen würden. Auch im Ausmaß der Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen zeigen sich gewaltige Unterschiede nach Bundesländern (zwischen 15 % im am wenigsten und 90 % im am stärksten selektiven Bundesland), was darauf hindeutet, dass ein und dasselbe Bildungssystem regional unterschiedlich gelebt wird, während die formalen Regelungen, wann wer eine Sonderschule besuchen soll, an sich überall gleich wären. Entsprechende Weisungen scheinen hier angebracht und könnten ein sehr kostengünstiges Instrument sein, das „Early School Leaving“ und damit auch die notwendigen Anstrengungen innerhalb der Ausbildung bis 18 zu reduzieren.

3 ZUSAMMENSCHAU VON NATIONALEN UND INTERNATIONALEN STUDIEN ZU FAB A

Nach der Darstellung der quantitativen Analysen zur Zielgruppe der Ausbildung bis 18 sowie spezifischen Bedarfen geht es nunmehr um die entsprechenden qualitativen Analysen. Inhaltlich werden dabei Fragen nach den Problemlagen der Jugendlichen, Abbruchursachen und Konsequenzen von Abbrüchen, nach der Unterscheidung von Subzielgruppen bis hin zu Copingstrategien, Interessen und Stärken der Jugendlichen aufgegriffen. Dabei wird das Ziel verfolgt, ein möglichst umfassendes Gesamtbild der Jugendlichen zu entwickeln und auf dieser Basis unterschiedliche Unterstützungsbedarfe zu identifizieren sowie auf der Ebene des Ausbildungssystems zu verankern. Dabei wird zum einen auf bestehender Forschung aufgebaut. Auf der Grundlage von Studien und Forschungsbefunden aus den letzten zehn Jahren, die sich auf die relevante Zielgruppe für die Ausbildung bis 18 beziehen, werden einerseits Ursachen für frühe Bildungsabbrüche sowie deren Konsequenzen, Lebens- und Problemlagen der betroffenen Jugendlichen und ihre Kompetenzen und Stärken sowie andererseits spezifische Subgruppen der Zielgruppe, wie sie in der Literatur herausgearbeitet wurden, sowie deren spezifische Bedarfe dargestellt und diskutiert.

Es wurde die Strategie eines zweistufigen Rechercheprozesses verfolgt, die zunächst eine allgemeine Recherche zu Studien über NEET, ESL und benachteiligte Jugendliche umfasst. Dieser Fokus wurde gesetzt, weil es sich bei ESL und NEET, durch den internationalen bildungspolitischen Diskurs animiert, auch um in der wissenschaftlichen Literatur weit verbreitete Konzeptionalisierungen handelt. Während es sich dabei also um weitverbreitete und abgegrenzte Definitionen handelt, ziehen Studien mit einer Fokussierung auf benachteiligte Jugendliche unterschiedliche Definitionen und Benachteiligungskontexte heran: Benachteiligung als Probleme beim Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung zu irgendeinem Zeitpunkt der Lebensbiografie (vgl. Enggruber 2003), Bildungsbenachteiligung über fehlende höchste Abschlüsse,

die über den Pflichtschulabschluss hinausgehen, und keine derzeitige Partizipation an einer weiterführenden Ausbildung (vgl. Niederberger/Lentner 2010) sowie Benachteiligung, die definiert ist über die Faktoren höchster Schulabschluss, Berufsstatus und Einkommen der Eltern, Anzahl der Bücher im Haushalt und Armutsgefährdung (vgl. Bissuti et al. 2013).

In den Studien zu ESL, NEET und benachteiligten Jugendlichen werden typischerweise auch Subgruppen unterschieden, beispielsweise Jugendliche mit Betreuungspflichten. Anknüpfend an die Subgruppen, die im Rahmen des ersten Schrittes identifiziert werden konnten, wurde in einem zweiten Rechenschritt nachgelagert eine fokussierte Recherche durchgeführt. Diese Studien zu spezifischen Subgruppen haben neben dem Phänomen des frühen Abbruchs breiter die Lebenswelten der Jugendlichen zum Inhalt.

Insgesamt wurden über beide Rechenschstufen hinweg 38 Studien in diese Metaanalyse einbezogen. Dabei flossen sowohl qualitative als auch quantitative Studien mit ein, wobei neben österreichischer auch internationale Literatur herangezogen wurde.

In diesem Kapitel werden nun die verdichteten und systematisierten Ergebnisse der Metaanalyse in fünf Abschnitten dargestellt:

Im ersten Abschnitt werden jene Problemlagen skizziert, die sich über die spezifischen Zielgruppen der Studien hinweg wiederfinden lassen, d. h., die sowohl für NEET als auch für ESL und benachteiligte Jugendliche als relevant in den Forschungsbefunden herausgearbeitet werden. Im zweiten Abschnitt werden Forschungsergebnisse zu institutionellen und strukturellen Ursachen für FAB A in den Studien identifiziert und dargestellt. Im dritten Abschnitt werden Aspekte in den Studien lokalisiert und dargestellt, die sich auf Stärken, Ressourcen und Kompetenzen der jugendlichen Zielgruppen beziehen.

Im vierten Abschnitt werden zunächst relevante Subgruppen von Jugendlichen in den Forschungsarbeiten identifiziert. Damit wird das Ziel verfolgt, ein möglichst umfassendes Bild im Sinne einer Typologie über die Zielgruppe, die mit der Ausbildung bis 18 angesprochen ist, zu gewinnen. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung von empirischen Befunden zu den identifizierten Subgruppen. Dadurch können einerseits spezifische Bedürfnisse der jeweiligen Subgruppen aus den Forschungsergebnissen abgeleitet werden, und andererseits werden dadurch Forschungslücken zu bestimmten Subgruppen sichtbar, die im Rahmen der weiterführenden empirischen Analysen ein Stück weit geschlossen werden konnten und schließlich im fünften Abschnitt aufgezeigt werden.

3.1 Problemlagen

In diesem ersten Abschnitt werden die relevanten Problemlagen der Jugendlichen, die mit der Ausbildung bis 18 angesprochen werden, aus den Forschungsergebnissen der einbezogenen Studien herausgearbeitet. Problemlagen bezeichnet dabei eine umfassende Perspektive, in der es sowohl um Ursachen als auch um Konsequenzen von Abbrüchen geht. Im Rahmen von Studien zu ESL stehen dabei Risikofaktoren und damit der Zeitpunkt vor einem Abbruch im Vordergrund. NEET-Studien hingegen haben die Zeit nach dem Abbruch im Fokus. Hier geht es daher primär um Jugendliche, die bereits aus dem System hinausgefallen sind, sowie um deren Problemlagen, die wiederum eine Barriere beim Wiedereinstieg ins Bildungssystem darstellen. Vorauszuschicken ist weiters, dass es sich nicht um distinkte, isolierbare Problemlagen handelt, sondern die einzelnen Problematiken zusammenhängen können bzw. häufig in Kombination miteinander auftreten.

3.1.1 Problemlagen im Kontext von Familie und sozialem Umfeld

Die Studienergebnisse verweisen auf ein breites Spektrum von Problemlagen, die in Zusammenhang mit dem familiären und sozialen Umfeld der Jugendlichen stehen. Die

Problemlagen umfassen ressourcenarme Umfeldler, fehlende familiäre Unterstützung, geringe familiäre Bildungsaspirationen, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen im familiären Kontext, Trennungs- oder Verlusterfahrungen im Familiensystem und starke familiäre Einflussnahme auf die Bildungswegentscheidungen von Jugendlichen.

Geringe Unterstützung der Jugendlichen und das Aufwachsen in ressourcenarmen Lebenswelten werden als einflussreiche Problemlagen in unterschiedlichen Studien herausgearbeitet. Der Mangel an Unterstützung der Jugendlichen durch ihre Eltern oder Bezugspersonen lässt sich in verschiedenen Kontexten feststellen: So fehlt es den Jugendlichen an Unterstützung, Anteilnahme und Engagement in ihren Schulkarrieren allgemein (vgl. NESSE 2010, 16 f.; Schönherr et al. 2014, 183; Pessl et al. 2015, 74 ff.), bei der Lösung von spezifischen schulischen Problemen und Hilfe bei Hausübungen und schulischen Herausforderungen (vgl. Nairz-Wirth et al. 2010, 61), bei der Bewältigung von Bildungswegentscheidungen (vgl. Schönherr et al. 2014, 183; Perchinig/Schmid 2012, 100), bei persönlichen Problemen und im Umgang mit Ämtern und behördlichen Stellen (vgl. Niederberger/Lentner 2010, 95). Hinzu kommen unzureichende Unterstützung bei der Bewältigung von biografischen Krisen (vgl. Enggruber 2003, 16 f.) sowie ein geringer Versorgungsgrad der Jugendlichen, der im Extremfall zu Obdachlosigkeit führen kann (vgl. Bacher et al. 2013, 379 f.).

Eine Gruppe von Jugendlichen kann also in der Bewältigung von unterschiedlich schwer wiegenden Problemen in ihren Bildungs- und Entwicklungsaufgaben sowie bei wichtigen Entscheidungen nicht auf adäquate soziale Unterstützung zurückgreifen bzw. ist zum Teil auf sich alleine gestellt und damit dem Risiko von Bildungsabbrüchen ausgesetzt, da die für einen Verbleib im System relevante Unterstützung fehlt.

Als weiterer Problemkomplex werden in den Forschungsarbeiten Erwartungen und Anforderungen der Eltern und des sozialen Umfelds, die dem Schulbesuch bzw. der Fortsetzung von Bildungskarrieren entgegenstehen, und geringe Bildungsaspirationen

(vgl. NESSE 2010, 16 f.) bzw. eine geringe Bildungsorientierung³⁴ in den Lebenswelten der Jugendlichen (vgl. Bissuti et al. 2013, 76) genannt. Einerseits können soziale und kulturelle Erwartungen im familiären Umfeld vorhanden sein, die der Schule widersprechen. Rückzüge und Austritte aus der Schule werden dann durch das soziale Umfeld unterstützt bzw. sogar bestärkt (vgl. NESSE 2010, 18). Nairz-Wirth et al. (2012, 19) verweisen auf das Zurückhalten von Jugendlichen durch Erwachsene, die Initiative für das Fernbleiben der Jugendlichen von der Schule geht dann nicht von den Jugendlichen selbst, sondern von den Erziehungsberechtigten aus. Gründe dafür können eine schulkritische Haltung der Eltern, kulturelle oder religiöse Differenzen, aber auch die Beeinträchtigung der Eltern durch Krankheit (z. B. psychische Krankheiten, Substanzabhängigkeit) sein. Empirische Studien beschreiben auch Fälle von Schülerinnen und Schülern, die von ihren possessiven bzw. überprotektiven Elternteilen vom Schulbesuch abgehalten werden (vgl. Nairz-Wirth et al. 2014, 31). Zudem können Anforderungen hinsichtlich der Übernahme von Fürsorgepflichten (vgl. Nairz-Wirth et al. 2014, 31) und der finanziellen Unterstützung der Familie durch eine Arbeitsaufnahme (vgl. NESSE 2010, 18) Jugendliche an der Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn hindern.

Schließlich lassen sich anschließend an Schönherr et al. (2014, 182; ebenso Stamm et al. 2011, 69) eine starke Einflussnahme und starker Druck der Eltern bei Ausbildungsentscheidungen als weitere Problemlage im familiären Kontext anführen. Der Ausbildungsweg der Jugendlichen wird in manchen Fällen von den Eltern mit unterschiedlich starkem Druck vorgegeben. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung konnten die Autorinnen und Autoren feststellen, dass eine stark reglementierende Haltung der Eltern spätere Ausbildungsabbrüche, häufige Wechsel, generelle Unzufriedenheit und Frustration sowie in der Folge eine geringe Motivation für die Weiterführung einer Ausbildung begünstigt. Es lässt sich ein Cooling-out-Prozess beobachten, bei dem die Ausbildungsmotivation aufgrund der äußeren Einflussnahmen seitens der Eltern absinkt, dies trifft

.....
³⁴ Bildung wird im bildungsfernen Elternhaus oder bei bildungsfernen Peers nicht mit Macht und sozialem Aufstieg assoziiert und liegt daher nicht im Interessenfeld (vgl. Bissuti et al. 2013, 76).

im Besonderen zu, wenn Misserfolgserlebnisse auftreten oder die Vorgaben der Eltern in keiner Weise den Interessen der Jugendlichen entsprechen.

Als weiterer Problemkomplex werden in einigen Studien Belastungen im Zusammenhang mit Veränderungen in der Familie aufgrund von Trennungen oder Verlust eines/einer Familienangehörigen herausgearbeitet (vgl. Schönherr et al. 2014, 15 f.; Enggruber 2003, 19 f.; Stamm et al. 2011, 73 f.). Im Kontext der Zergliederung der Kernfamilie durch Trennung oder Scheidung der Eltern werden Kinder und Jugendliche häufig Zeugen oder Opfer von Sorgerechtsstreitigkeiten, Aggressionen oder (verbaler) Gewalt. Durch den Verlust von Familienangehörigen oder schwerwiegende Krankheiten entstehen häufig auch finanzielle Notsituationen oder die Notwendigkeit der Übernahme von familiären oder beruflichen Aufgaben durch die Jugendlichen. Wenn eine familiäre Stütze wegfällt und keine anderen ersetzenden Personen verfügbar sind, fühlen sich die Jugendlichen oft unverstanden, überfordert, hilflos und isoliert und sind mit Problemen von Schulmüdigkeit, Essstörungen, Depressionen, selbstverletzendem Verhalten und Suizidversuchen konfrontiert (Stamm et al. 2011, 73 f.). Durch die Überforderung aufgrund problematischer familiärer Situationen können viele Jugendliche, auch wenn sie über ausreichende kognitive und soziale Kompetenzen verfügen, um die Schule erfolgreich abschließen zu können, nicht das notwendige Maß an Konzentration aufbringen, um die Schule regelmäßig zu besuchen und die geforderten Leistungen zu erbringen (vgl. Enggruber 2003, 16 f.).

Einen weiteren Problemkomplex stellen Gewalt- und Missbrauchserfahrungen in der Familie dar (vgl. Kritikos/Ching 2005; Nairz-Wirth et al. 2012, 19; Stamm et al. 2011, 73 f.; Bacher et al. 2013, 412; Enggruber 2003, 19 f.). Die Jugendlichen finden in ihren Familien kaum haltgebende Strukturen vor, machen dafür Erfahrungen von Willkür und Gewalt. Die von Gewalt geprägten Beziehungen können sich schwerwiegend auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen auswirken (vgl. Enggruber 2003, 19 f.). Die familiäre Situation stellt für die Jugendlichen in diesem Kontext eine große Belastung dar, wirkt sich

stark auf die Psyche der Betroffenen aus und verunmöglicht den Jugendlichen, schulische Anforderungen zu bewältigen. Schulabbrüche resultieren in dieser Gruppe von Jugendlichen auch aus stationären psychiatrischen Aufenthalten, Spitalsaufenthalten oder Heimeinweisungen (vgl. Stamm et al. 2011, 73 f.; Pessl et al. 2015). Laut Bacher et al. (2013, 359), zeigen sich bei den untersuchten Jugendlichen, die sich außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes befinden, psychosoziale Problemlagen (psychische Störungen, Depressionen, Drogensucht und abweichendes Verhalten), die klare Verbindungen zu negativen Lebenserfahrungen, wie Gewalterfahrungen im Elternhaus, aufweisen.

3.1.2 Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstbilder

Ein geringer Selbstwert und die Erfahrung geringer Selbstwirksamkeit werden in einer Vielzahl von Studien als relevante Problemlagen von Jugendlichen im Zusammenhang mit Schulabbrüchen, ausbildungslosen Phasen und gescheiterten Übergängen hervorgehoben, was sich anschließend wieder als Barriere für einen Wiedereinstieg ins Bildungssystem äußert (vgl. Bacher et al. 2013, 412; Stamm et al. 2011, 96 f.; Enggruber 2003, 14 f.; Schönherr et al. 2014, 199; Leitner/Pessl 2011, 23 f.). Selbstwertverluste werden im Zusammenhang mit negativen Schulerfahrungen gesehen, Lernmisserfolge und Unfähigkeitserlebnisse (vgl. Enggruber 2003, 14 f.; Leitner/Pessl 2011, 23 f.) sowie Ausgrenzungs-, Mobbing- und Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext (vgl. Bacher et al. 2013, 412; Leitner/Pessl 2011, 27 f.) können erhebliche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklungen haben und sich negativ auf das Selbstbewusstsein und den Selbstwert der Jugendlichen auswirken.

Viele Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen weisen zudem überwiegend externe Kontrollüberzeugungen auf (hohe Abhängigkeit von der Bewertung anderer), teilweise verbunden mit Hilflosigkeitserleben und Fatalismus, ihr Leben nicht selbst beeinflussen zu können (vgl. Enggruber 2003, 14 f.). Schönherr et al. (2014, 145) stellen in ihrer Studie

fest, dass viele Jugendliche die von ihnen erlebten Brüche und Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben sehr stark auf sich selbst beziehen und sich selbst die Schuld für schlechte schulische Leistungen geben und externe Faktoren wie beispielsweise Eltern, LehrerInnen oder das Schulsystem in der Regeln nicht kritisieren. Jugendliche mit Schwierigkeiten in diesem Übergang weisen ein deutlich höheres Maß an Pessimismus und ein geringeres Maß an Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit auf als Jugendliche, die ihren Plan direkt realisieren konnten (vgl. Schönherr et al. 2014, 199). Neben Anlässen innerhalb des Schulsystems können auch unterschiedliche belastende Erlebnisse im Kontext von familiären oder anderen sozialen Beziehungen zu einer Bedrohung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen führen (vgl. dazu die Problemlagen im Kontext von Familie und sozialem Umfeld).

3.1.3 Orientierungs- und Perspektivenlosigkeit

In etlichen Studien wird das Fehlen von Orientierung hinsichtlich ausbildungsspezifischer und beruflicher Ziele als Problemlage der Jugendlichen angeführt, einerseits als Risikofaktor im Zusammenhang mit Abbruch, andererseits als Konsequenz davon (vgl. Spielhofer et al. 2009, 77; Enggruber 2003, 16 f.; Nevala/Hawley. 2011, 44 f.; Stamm et al. 2011, 79; Nairz-Wirth et al. 2014, 29). Nairz-Wirth et al. (2014) beschreiben im Rahmen ihrer Typologie von Schulabbrecherinnen und -abbrechern den Typ der „Orientierungslosen“, der sich durch das Fehlen von konkreten beruflichen und (aus)bildungsbezogenen Zielvorstellungen und ein „Sich-treiben-Lassen“ charakterisieren lässt. Diese Jugendlichen können nicht das notwendige Maß an Eigeninitiative aufbringen, um berufsorientierte Handlungen zu setzen (vgl. Nairz-Wirth et al. 2014, 29).

Ein Mangel an Orientierung und Unsicherheit über den zukünftigen Bildungsweg können auch daraus resultieren, dass Jugendliche einen anvisierten Platz in einer (Aus-) Bildungseinrichtung nicht bekommen haben und nicht in der Lage sind, für sich passende Alternativen zu identifizieren (vgl. Nevala/Hawley 2011, 44 f.).

Stamm et al. (2011) streichen in ihrer Schweizer Längsschnittstudie zu Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern zwei Typen von Jugendlichen hervor, für die sich Orientierungslosigkeit als Problemlage feststellen lässt. So sind zum einen Jugendliche des Typs der „Schulmüden“ im weiteren Zeitverlauf nach dem Schulabbruch vermehrt mit Orientierungslosigkeit konfrontiert (vgl. ebd., 69 f.). Viele dieser Jugendlichen zeigen im Kontext von Misserfolgs-, Frustrations- und Stigmatisierungserfahrungen in ihrer Schullaufbahn nach ihrem Abbruch ein durch Sprunghaftigkeit und Orientierungslosigkeit geprägtes Entwicklungsmuster, das sich in wechselnden Zielen und Handlungsalternativen ausdrückt (vgl. ebd., 79). Zum anderen sprechen Stamm et al. von der Gruppe der „delinquenten Jugendlichen“ (Erfahrungen mit beispielsweise Drogenkonsum, Diebstählen, Körperverletzungen), deren Schulabbrüche häufig aus gerichtlichen Verurteilungen mit anschließender Platzierung in Heimen oder Jugendstrafanstalten resultieren. Viele Jugendliche weisen in ihren weiteren Entwicklungsverläufen weitere Schulabbrüche und Verweise auf und schaffen kaum eine nachhaltige Reintegration in (Aus-)Bildung. Daraus ergibt sich für diese Jugendlichen eine große Perspektivenlosigkeit, und sie können in der Regel keine Zukunftspläne formulieren (vgl. ebd.).

Spielhofer et al. (2009) weisen darauf hin, dass das Fehlen von Perspektiven bei einem Teil der Jugendlichen mit einer Desillusionierung von formalen Bildungssettings und fehlender Bildungsaspiration zusammenhängt. Die Jugendlichen messen Bildungsabschlüssen keine hohe Bedeutung bei und suchen nach einer beruflichen Tätigkeit, weil für sie der Gelderwerb im Vordergrund steht (vgl. Spielhofer et al. 2009, 77). Darüber hinaus stellt es generell für viele Jugendliche im Alter von 14 bis 15 Jahren eine große Herausforderung dar, eine für sie passende Ausbildung zu finden und sich für einen zukünftigen Berufsweg zu entscheiden. Besonders bei Kindern und Jugendlichen, deren Eltern sich zu wenig um die berufliche Zukunft der Kinder kümmern oder die selbst sehr schlecht über das österreichische Bildungssystem und die Vielfalt an Lehrstellenmöglichkeiten informiert sind, kommt es in diesem Alter zu Überforderungen mit dieser Entscheidung (vgl. Steiner/Wagner 2007, 86) – besonders wenn Unterstützung aus dem

familiären bzw. sozialen Umfeld fehlt. So verweisen Schönherr et al. (2014) auf eine Gruppe von Jugendlichen, deren Eltern für sie in der Übergangsphase keine ausreichende Unterstützung organisieren und bereitstellen. Die Jugendlichen treffen dann auf Basis unzureichender Information unreflektierte Ausbildungsentscheidungen, die zu Unzufriedenheit und Abbrüchen führen (vgl. Schönherr et al. 2014, 183).

Daran anschließend wird in anderen Studien von einem „wenig informierten Entscheidungsverhalten“ gesprochen. Niederberger und Lentner (2010) verweisen in ihrer Studie darauf, dass bildungsferne Jugendliche Entscheidung schneller, spontaner und emotionaler treffen als bildungsnahe Jugendliche (vgl. Niederberger/Lentner 2010, 108). Zudem nehmen bildungsferne Jugendliche seltener Bildungsberatung bzw. -orientierung im Rahmen der Schule in Anspruch (vgl. ebd. 54) und greifen seltener auf aktive Informationskanäle wie das Internet, Lesen und zwischenmenschlichen Austausch zurück (vgl. ebd. 96 f.). Insofern verdoppelt sich die Problematik, da Jugendliche, die an sich schon wenig von ihren Eltern unterstützt werden, auch weniger auf institutionelle Unterstützung zurückgreifen. Diese Befunde verdeutlichen, dass die etablierten Berufsorientierungsangebote im österreichischen Bildungssystem nicht ausreichend greifen, um Benachteiligungen durch die bildungsferne Herkunft der Jugendlichen ausgleichen zu können (vgl. auch Abschnitt 3.2.9 zu Bildungswegentscheidungen und Berufsorientierung).

3.1.4 Deviantes Verhalten

Abweichendes Verhalten von Jugendlichen (beispielsweise Gewaltbereitschaft, Gesetzeskonflikte, Diebstähle, Suchtproblematiken) kann den Bildungs- und Erwerbsverlauf negativ beeinflussen, beginnend bei Abbrüchen aus disziplinären Gründen (vgl. Bacher et al. 2013, 412) bis hin zu gerichtlichen Verurteilungen und Platzierung in Jugendstrafanstalten (vgl. Stamm et al. 2011, 71 f.). Delinquente Jugendliche sind in einem stärkeren Ausmaß von Drop-out betroffen, und Drogen- bzw. Alkoholmissbrauch korreliert im

Sekundarschulbereich II ebenso mit hohen Drop-out-Raten (vgl. Lyche 2010, 17 f.). Stamm et al. (2011) stellen in ihrer Studie über SchulabbrecherInnen in der Schweiz fest, dass Jugendliche mit delinquentem Verhalten in der Schule häufig lange problematische Vorgeschichten aufweisen, die bereits in der Kindheit beginnen, sich als aggressives und rebellisches Verhalten äußern und sich in der Schule in Form von Unterrichtsstörungen, Disziplinarproblemen, Schulschwänzen oder Schlägereien fortsetzen. Auf deviantes Verhalten wird vonseiten der Schule häufig mit strengen Regeln und klaren Konsequenzen reagiert. Da sich die Jugendlichen in vielen Fällen nicht an die Regeln halten, verschärfen sich schulische und familiäre Problematiken zusehends und münden in Schulwechsel, Abbrüche oder in Heimeinweisungen (vgl. Stamm et al. 2011, 71 ff.). Viele dieser Jugendlichen können keine nachhaltige Reintegration ins (Aus-) Bildungssystem mehr erreichen, was Perspektivlosigkeit und fehlende Zukunftshorizonte zur Folge hat.

3.1.5 Gesundheitliche Beeinträchtigungen, Erkrankungen

Viele Jugendliche, die sich außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts befinden, beklagen einen schlechten gesundheitlichen (psychischen und physischen) Allgemeinzustand. Bacher et al. (2013) weisen in ihrer Studie eine gesundheitliche Beeinträchtigung als Risikofaktor für den Eintritt in einen NEET-Status aus. Neben physischen Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen werden in der Studie insbesondere psychosoziale Auffälligkeiten bei den Jugendlichen festgestellt, die sich negativ auf die Erwerbs- und Bildungsbiografie auswirken. Gesundheitliche Einschränkungen führen mitunter durch längere Krankenstände oder Aufenthalte in stationärer Behandlung zu Abbrüchen oder Unterbrechungen von Ausbildungen (vgl. Bacher et al. 2013, 411). Im Rahmen einer NEET-Typologie entwickeln die Studienautorinnen und -autoren den Typus „Jenseits der Leistungsnorm“, der sich aus Jugendlichen zusammensetzt, die aufgrund von vorwiegend gesundheitlichen Beeinträchtigungen (wie z. B. körperlichen und/oder kognitiven Einschränkungen, psychosozialen Problemlagen,

Suchtverhalten, Suchtfolgen oder deutlichen Lernschwächen) vorübergehend oder dauerhaft keiner „Normalarbeit“ nachgehen können (vgl. ebd., 358). Für diese Gruppe von Jugendlichen sehen die Autorinnen und Autoren ein hohes Exklusionsrisiko, und die Jugendlichen sind hinsichtlich einer Bewältigung ihres NEET-Status aufgrund ihrer gesundheitlichen Einschränkungen nicht bis wenig zuversichtlich (vgl. ebd., 404).

Gesundheitliche Probleme werden darüber hinaus auch als Konsequenz von Ausbildungslosigkeit thematisiert. Schönherr et al. (2014) stellen in ihrer Studie über Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule fest, dass Jugendliche mit ausbildungslosen Phasen in den zwei Jahren nach der Hauptschule zu 13 % von schweren Erkrankungen betroffen sind. Darüber hinaus leiden diese Jugendlichen auch danach häufiger unter Somatisierungsstörungen wie z. B. Konzentrationsschwierigkeiten (23 %), Kopfschmerzen (17 %), Nervosität (13 %) oder Magen- und Bauchschmerzen (10 %) (vgl. Schönherr et al. 2014, 15 f.).

3.1.6 Psychische Probleme

Eine Reihe von Studien weist auf ein breites Spektrum psychischer Probleme und psychischer Belastungen von Jugendliche hin, die von Essstörungen, selbstverletzendem Verhalten, Schulängsten und Schulphobien über Borderline bis hin zu Depressionen und Suizidversuchen reichen (vgl. Stamm et al. 2011; Nairz-Wirth et al. 2014 u. 2012; Bacher et al. 2013, Eurofound 2012; Pessl et al. 2015). Hinsichtlich der Entstehungskontexte von psychischen Problemen werden im Rahmen der verschiedenen Studien eine problematische Sozialisation und belastende Familiensituationen, negative Schulerfahrungen sowie anhaltende Phasen von Inaktivität außerhalb von Bildungssystem und Arbeitsmarkt genannt. Im schulischen Kontext können Mobbing- und Ausgrenzungserfahrungen einen starken Einfluss auf das Wohlbefinden und die psychische Stabilität der Jugendlichen haben. Wenn Interventionsversuche durch Lehrpersonen scheitern und zu keiner nennenswerten Verbesserung der Situation führen oder die Jugendlichen

keine Bezugspersonen haben, mit denen sie sich austauschen können, wächst die Angst vor dem Schulbesuch, das Fernbleiben vom Unterricht wird zur Notlösung, und der Schulabbruch wird von den Betroffenen häufig als Erleichterung erlebt (vgl. Stamm et al. 2011, 69 f.). Angstinduzierte Schulverweigerung und Schulphobie umfassen neben der Furcht vor der Bedrohung durch MitschülerInnen auch Formen von Trennungsängsten von Eltern, Furcht vor Lehrerinnen und Lehrern (großer Druck, Erniedrigung), Versagensängste und andere soziale Ängste (vgl. Nairz-Wirth et al. 2012). Bacher et al. (2013) verweisen in der Studie über NEET auf eine Gruppe von Jugendlichen, deren psychosoziale Problemlagen (psychische Störungen, Depressionen) eine klare Verbindung zu negativen Lebenserfahrungen (beispielsweise Gewalterfahrungen im Elternhaus) aufweisen (vgl. Bacher et al. 2013, 359). Viele der im Rahmen der Studie befragten Jugendlichen weisen einen schlechten gesundheitlichen (psychischen und physischen) Allgemeinzustand auf. Lange Phasen der Inaktivität außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes wirken sich negativ auf das allgemeine Wohlbefinden der Jugendlichen aus (vgl. ebd., 411). Die Studie von Eurofound (2012) verweist auf diverse Studienergebnisse, die zeigen, dass Phasen jugendlicher Arbeitslosigkeit psychische Probleme und Belastungen wie Gefühle der Einsamkeit, Machtlosigkeit, Unruhe, Angst und Depressionen hervorrufen können (vgl. Hammer 2000; Creed/Reynolds 2001; Eurofound 2012, 60).

3.1.7 Sozialer Rückzug

Einige Studien verweisen auf die Problematik des sozialen Rückzuges von Jugendlichen im Kontext von Lebensphasen außerhalb des Bildungssystems und Arbeitsmarkts (vgl. Nairz-Wirth et al. 2010 u. 2014; Bacher et al. 2013). Ein Rückzug kann dabei aufgrund von Scham erfolgen, aber auch die Konsequenz einer materiellen Notlage sein. Nairz-Wirth et al. (2010) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass alle interviewten Jugendlichen von Erlebnissen nach dem Abbruch der Schule berichten, in denen sie eine Abweichung von beruflichen sowie biografisch geforderten Normen spüren. Der Umgang der Jugend-

lichen mit als Stigmatisierung erlebten Abweichungserfahrungen variiert stark und reicht von Lügen und Versuchen, sich aus Scham besser darzustellen, bis hin zur Vermeidung von Situationen, in denen Beruf oder Arbeit thematisiert werden könnten. So kann ein sukzessiver sozialer Rückzug beginnen, der bis hin zu sozialer Isolation führen kann (vgl. Nairz-Wirth et al. 2010, 88). In einer Folgestudie beschreiben Nairz-Wirth et al. (2014) Jugendliche, die sie dem SchulabbrecherInnen-Typ der „Realitätsflüchtigen“ zuordnen und für die eine Flucht vor der Realität und ihren Herausforderungen charakteristisch ist. Diese Jugendlichen brechen zunehmend soziale Kontakte ab und ziehen sich häufig unter intensiver Nutzung von Computer und Fernseher zurück. Sie leben in „abgeschlossenen Welten“, in die selbst die Familienangehörigen schwer vordringen können. Diese Gruppe von Jugendlichen ist für Bezugspersonen und andere unterstützende Akteurinnen und Akteure schwer für einen Wiedereinstieg in (Aus-)Bildung zu motivieren, dahin gehende Versuche misslingen bzw. sind häufig nur kurzfristig erfolgreich (vgl. Nairz-Wirth et al. 2014, 29). Bacher et al. (2013) stellen in ihrer Studie über Jugendliche außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes auch eine Gruppe von Jugendlichen fest, die eher kleine Freundeskreise aufweisen. Einige Jugendliche brechen soziale Kontakte ab, um wiederholten unangenehmen Fragen nach dem NEET-Status aus dem Weg zu gehen. Dieses soziale Rückzugsverhalten kann dazu führen, dass die Jugendlichen sehr isoliert leben (vgl. Bacher et al. 2013, 346). Darüber hinaus können auch finanzielle Notlagen oder prekäre Wohnungsverhältnisse das Freizeitverhalten der Jugendlichen teilweise stark einschränken und besonders bei langen NEET-Phasen zu einer Reduktion des sozialen Netzwerkes beitragen (vgl. ebd., 406).

3.1.8 Betreuungspflichten

In einigen Studien wird auf einen Zusammenhang zwischen junger Elternschaft und (Aus-)Bildungsabbrüchen hingewiesen (vgl. Eurofound 2012, 61; Bacher et al. 2013, 411; Tunnard/Barnes/Flood 2008, 67 ff.). Die Unterbrechung von Bildungs- und Berufslaufbahnen im Kontext frühzeitiger Schwangerschaft stellt, wenngleich viele Jugendliche

die unterbrochene Laufbahn fortsetzen wollen, ein hohes Abbruchsrisiko dar (vgl. Bacher et al. 2013, 411). Nach der Geburt ergeben sich für junge Eltern und in besonderer Weise für alleinerziehende Eltern häufig Probleme im Zusammenhang mit Kinderbetreuung und dem Stress bei der Bewältigung von Betreuungsaufgaben mit einem Kleinkind, die den Wiedereinstieg erschweren. Von den Konsequenzen jugendlicher Elternschaft für ihre (Aus-)Bildung sind zu einem überwiegenden Ausmaß Frauen betroffen. In der Studie von Tunnard, Barnes und Flood wird gezeigt, dass ein Fünftel der jungen Frauen, die sich außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes befinden, Betreuungspflichten für ihre Kinder aufweisen (vgl. Tunnard/Barnes/Flood 2008, 67 ff.). Neben Kinderbetreuungspflichten können auch durch die Betreuung von Angehörigen (Eltern, nahe Verwandte) Vereinbarkeitsproblematiken entstehen (vgl. Bacher et al. 2013, 411) (vgl. dazu Abschnitt 3.4.1 zu Betreuungspflichten).

3.1.9 Mangelnde Kompetenzen und schulische Leistungen

Einige Studien verweisen auf den Zusammenhang von Schulabbrüchen und dem Fehlen von fachlichen Kompetenzen oder schlechten schulischen Leistungen bei den Jugendlichen (vgl. Lyche 2010, 15; Schönherr et al. 2014, 6 f.; Stamm et al. 2014, 29; Tunnard/Barnes/Flood 2008, 24). Tunnard, Barnes und Flood (2008) schätzen beispielsweise für Großbritannien, dass ein Viertel aller Jugendlichen im Alter von 19 Jahren einen Mangel an Grundkompetenzen aufweist und ein Fünftel aller Jugendlichen nicht über ausreichende Lese-, Schreib- und mathematische Kompetenzen verfügt (vgl. ebd., 24). In Österreich fällt laut PISA 2009 etwa ein Drittel der 15- bis 16-Jährigen in mindestens eine der drei Risikogruppen bezogen auf Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Bruneforth/Lassnigg 2012, 144).

Schönherr et al. (2014) stellen im Rahmen ihrer Studie über Ausbildungs- und Berufsverläufe nach der Hauptschule einen Zusammenhang zwischen der schulischen Leistungssituation in der Hauptschule und ausbildungslosen Phasen nach der neunten

Schulstufe fest. Demnach weisen Jugendliche, die am Ende der Hauptschule schlechtere Noten hatten und/oder in niedrigeren Leistungsgruppen waren, ein um das 1,5fache erhöhtes Risiko einer ausbildungslosen Phase nach der neunten Schulstufe auf (vgl. ebd., 226). Lyche verweist auf Studienergebnisse, wonach Noten im Sekundarbereich I stark durch den sozialen Hintergrund, das Geschlecht, eine Minderheitensprache, das Bildungsniveau der Eltern, deren Arbeitsmarktstatus und das kulturelle Kapital beeinflusst werden. Demzufolge hat der soziale Hintergrund einen großen Einfluss auf die schulischen Leistungen (vgl. Lyche 2010, 15). Für das österreichische Bildungssystem zeigt sich eine Reihe von entsprechenden Befunden, die beispielsweise über PIRLS 2006 (vgl. Bacher 2009) und PISA 2009 (vgl. Eder 2011) große Ungleichheitseffekte im Bildungssystem im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der SchülerInnen herausstreichen. Dem österreichischen Bildungssystem gelingt es nicht ausreichend, Benachteiligungen durch die soziale Herkunft auszugleichen bzw. werden diese teilweise noch verstärkt.

Im Rahmen von NEET-Studien wird auf einen Mangel an spezifischen sozialen Kompetenzen hingewiesen, die ebenso wie Zeugnisnoten als Voraussetzungen herangezogen werden, wenn es um einen erfolgreichen Wiedereinstieg ins Ausbildungssystem geht. In der Studie von Bisutti et al. (2013) über benachteiligte männliche Jugendliche wird von Expertinnen und Experten darauf hingewiesen, dass eine Gruppe von Jugendlichen mangelnde soziale Kompetenzen wie ungenügende Ausdrucksfähigkeit und Konfliktlösungsstrategien oder sozial unerwünschte Ausdrucksweisen aufweisen. Darüber hinaus wird bei Jugendlichen, die kaum anregende Umwelten haben und ein sehr einseitiges Freizeitverhalten aufweisen, auch unterdurchschnittliches motorisches und handwerkliches Geschick beobachtet (vgl. Bissuti et al. 2013, 76). Bacher et al. (2013) verweisen in ihrer Studie auf eine Gruppe von Jugendlichen, die der vorherrschenden Leistungsnorm tendenziell weniger entsprechen und dadurch bei der strikten Selektion im Bewerbungsprozess benachteiligt werden (vgl. Bacher et al. 2013, 344). Diese Jugendlichen weisen häufig neben eingeschränkten Soft Skills und einem geringen

Selbstvertrauen auch schlechte Schulnoten sowie Lücken im Lebenslauf auf und sind aufgrund vieler Absagen und langer NEET-Phasen entmutigt (vgl. ebd., 348 ff.).

Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass im wissenschaftlichen Diskurs zu FABAs das Thema der Kompetenzarmut weniger herausgestrichen wird, als dies in Bezug auf Diskurse in der pädagogischen Praxis bzw. im Übergangssystem der Fall ist. Dort werden mangelnde Kompetenzen als wesentliche Problematik im Zusammenhang mit frühen Abbrüchen und Ausbildungslosigkeit verhandelt (vgl. Abschnitt 4.1.1).

3.1.10 Wohnungslosigkeit

Einige Studien (vgl. Coles et al. 2010, 10 f.; Bacher et al. 2013, 412; Eurofound 2012, 60 f.) verweisen auf den Zusammenhang zwischen Wohnungslosigkeit von Jugendlichen und Phasen außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes. Viele Jugendliche, die von Wohnungslosigkeit betroffen sind, haben davor auch schon in problematischen bzw. unsteten Wohnverhältnissen gelebt. Sie haben mit höherer Wahrscheinlichkeit Erfahrungen mit Fremdunterbringungen, Pflegeeinrichtungen, mit Scheidung und räumlicher Trennung von den Eltern gemacht (vgl. Coles et al. 2010, 10 f.). Bei fehlendem fixem Wohnsitz ist es für die betroffenen Jugendlichen kaum möglich, eine reguläre Beschäftigung zu finden, weil neben den Schwierigkeiten einer fehlenden Wohnadresse und Bankverbindung nur eingeschränkte Regenerationsmöglichkeiten vorhanden sind (vgl. Bacher et al. 2013, 412). Zudem lässt sich im Kontext von Wohnungslosigkeit bei Jugendlichen häufig das Vorhandensein von Mehrfachproblemlagen und Verfestigungstendenzen der Lebenssituation feststellen. Bacher et al. (2013) stellen in ihrer Studie fest, dass das Milieu Straße für die Jugendlichen einen Zufluchtsort darstellt und die Jugendlichen schwer wieder daraus aussteigen können, weil die darin geknüpften sozialen Kontakte für den Umgang mit der Lebenssituation wesentlich sind. Die Jugendlichen kommen fast zwangsläufig in Kontakt mit abweichendem Verhalten wie Alkohol- und Drogenmissbrauch, mit Gewaltausübung oder Betroffenheit als Gewaltopfer und

vereinzelt auch in Kontakt mit Prostitution (vgl. Bacher et al. 2013, 397). Umgekehrt können bei Jugendlichen aber auch bestehender Substanzmissbrauch oder die Involvierung in Kriminalität zu Wohnungslosigkeit führen (vgl. Eurofound 2012, 60 f. – vgl. dazu auch Abschnitt 3.4.5 zu wohnungslosen Jugendlichen).

3.1.11 Spezifische Problemlagen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Neben den bereits genannten Problemlagen, bei denen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht grundlegend von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheiden, streichen die Studien auch spezifische Problemlagen im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund hervor. Perchinig und Schmid (2012) verweisen bei Jugendlichen der ersten Generation auf die Problematik der Entwertung von akkumuliertem Bildungskapital durch den Migrationsprozess. Die Jugendlichen sind mit der Entwertung von Bildungsabschlüssen und mit einer Rückverweisung auf einen kindlichen Status konfrontiert, was gekoppelt mit altersspezifischen Herausforderungen der Adoleszenz zu massiven Belastungen führen kann (vgl. King 2005 nach Perchinig/Schmid 2012, 14 f.). Die Jugendlichen befinden sich zum Teil in für sie unbekannten und völlig neuen Umgebungen, in denen sie sich erst zurechtfinden müssen (vgl. Steiner et al. 2010, 66). Enggruber (2003) spricht von der Problematik widersprüchlicher Wertorientierungen, von der Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sein können. Loyalitätskonflikte mit den Eltern und außerfamiliären Orientierungen können Auslöser für starke Identitätsdiffusion und geringes Kompetenz- und Autonomieerleben darstellen. Einige Jugendliche entwickeln in diesem Zusammenhang Umgangsstrategien, um Identitätskonflikte durch einen gegenwartsbezogenen Lebensstil in „ethnisch-subkulturellen Gleichaltrigencliquen“ mit Schul- und Ausbildungsverweigerung zu lösen (vgl. Enggruber 2003, 21 f.). In der Studie von Perchinig und Schmid (2012) weisen mehrere interviewte Expertinnen und Experten aus der Schule sowie der Jugend- und Elternarbeit auf Konflikte zwischen den Wünschen junger Mädchen mit Migrationshintergrund

und sehr restriktiven Geschlechterrollenbildern ihrer Eltern hin. Die jungen Frauen würden darauf oft mit einem „Doppelleben“ reagieren, was eine große psychische Belastung darstelle und sich negativ auf die Bildungskarrieren der jungen Frauen auswirke (vgl. Perchinig/Schmid 2012, 98). Allerdings weisen Nairz-Wirth et al. in diesem Zusammenhang auf die Problematik hin, dass Mädchen ganz generell – ungeachtet eines Migrationshintergrundes – eher von Tätigkeiten abgehalten werden, die ihre Eltern als gefährlich einschätzen (vgl. Nairz-Wirth et al. 2012, 61).

Schließlich sind Jugendliche mit Migrationserfahrungen in der Schule mit sprachlichen und kulturellen Barrieren konfrontiert, bei zum Teil geringer Unterstützung der Eltern in schulischen Belangen (vgl. Enggruber 2003, 21). Darüber hinaus weisen Befunde darauf hin, dass unterschiedliche Migrationskontexte zu spezifischen Formen von Benachteiligung führen. So resultieren aus Fluchterfahrungen oftmals Traumatisierungen. Schließlich haben Jugendliche, deren Migrationskontexte mit Flucht und Asyl im Zusammenhang stehen, während der Wartezeit auf einen Asylbescheid sehr geringe Beteiligungsmöglichkeiten am Bildungssystem. Nach dem Erhalt eines positiven Bescheides sehen sich die Jugendlichen plötzlich mit der Forderung nach Integration, beispielsweise nach bereits vorhandenen Deutschkenntnissen, konfrontiert.

Bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten der ersten Generation wurde die Entscheidung, nach Österreich zu kommen, häufig nicht selbst getroffen, sondern von Umständen im Herkunftsland bestimmt. Dies kann sich in Kombination mit dem Gefühl, sich erst in einer neuen Umgebung zurechtfinden zu müssen, auf die Lernfähigkeit der Jugendlichen auswirken (vgl. Steiner et al. 2010; Bacher et al. 2013, 410). Die Jugendlichen weisen einen starken Bedarf auf, Zukunftsperspektiven und Ziele zu reflektieren, was in auf den Spracherwerb eingeschränkten Angeboten kaum geleistet werden kann. Jugendliche der zweiten Generation sind hingegen häufig mit negativen Stereotypisierungen und Rollenzuschreibungen konfrontiert. Ihnen wird beispielsweise als Teil von unterstellten Kollektiven zugeschrieben, weniger begabt zu sein, wodurch ein großer

Druck auf die Jugendlichen entstehen kann. Sie müssen sich nicht nur individuell, sondern auch stellvertretend für die unterstellten Kollektive beweisen (vgl. Steiner et al. 2010, 66).

3.1.12 Multiproblemlagen

Wie eingangs erwähnt wurde, lassen sich die unterschiedlichen Problemlagen nicht als voneinander isolierte Phänomene betrachten, sondern es gibt wechselseitige Zusammenhänge zwischen verschiedenen Problemlagen, und Jugendliche können auch von mehreren Problemlagen betroffen sein. Darüber hinaus werden in den Studien allerdings auch explizit Multiproblemlagen thematisiert, von denen Jugendliche betroffen sind. Spielhofer et al. (2009) erfassen in ihrer Studie eine Subgruppe von Jugendlichen, die sich außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes befinden, die komplexe multiple Barrieren für eine Reintegration aufweisen. Die Jugendlichen dieser Subgruppe haben in Relation zu den anderen Subgruppen am wahrscheinlichsten arbeitslose Eltern, eine Behinderung oder ein Gesundheitsproblem (vgl. ebd., 26 f.) und weisen verschiedene multiple Problemlagen von Lernschwierigkeiten, instabilen Familienverhältnissen bis hin zu Wohnungslosigkeit oder Suchtproblemen auf (vgl. ebd., 74 f.). Eurofound (2012) kommt zu dem Ergebnis, dass der NEET-Status häufig mit einem hohen Risikoverhalten im Zusammenhang steht, das verstärkend in Richtung weiterer sozialer Exklusion wirken kann. Kumulative Sets an Risikoverhalten, wie beispielsweise Drogen- und Alkoholmissbrauch und Kriminalität können zu problematischen Abwärtsentwicklungen führen, wenn enge soziale Beziehungen zu anderen Personen geknüpft werden, die mit Kriminalität in Verbindung stehen und selbst keine Bildungsabschlüsse aufweisen (vgl. Eurofound 2012, 60). Auch Bacher et al. (2013) weisen auf Mehrfachproblemlagen bei Jugendlichen hin, die sich außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes befinden. Exemplarisch lässt sich hierfür die Verknüpfung von psychischen Problemen, Wohnungslosigkeit und Drogensucht nennen (vgl. Bacher et al. 2013, 396).

3.2 Institutionelle und strukturelle Ursachen für FABA

Neben den in der Literatur herausgearbeiteten und im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Problemlagen, die stark auf einer individuellen Ebene verortet werden, lässt sich eine Reihe von institutionellen und strukturellen Ursachen in den Forschungsarbeiten auffinden, die einen großen Einfluss auf FABA aufweisen. Es werden in den Studien Faktoren auf der Ebene spezifischer Schulorganisation und auf der Ebene des Bildungssystems herausgearbeitet, die frühzeitigen Bildungsabbruch fördern. Aus dieser strukturellen und institutionellen Perspektive auf FABA lässt sich also feststellen, dass ein Teil der zukünftige Zielgruppe der Ausbildung bis 18, die dann wieder ins Bildungssystem reintegriert werden muss, durch das Bildungssystem selbst mitproduziert wird.

3.2.1 Unterstützungsstrukturen an den Schulen

Eine Reihe von Studien aus dem europäischen und angloamerikanischen Raum weist darauf hin, dass mangelnde Unterstützung der SchülerInnen, vor allem bei persönlichen Krisen und schulischen oder psychosozialen Problemen, häufig einen wesentlichen Faktor für einen Abbruch darstellt (vgl. Linde/Linde-Leimer 2014, 28 f.). Nevala/Hawley (2011) betonen ebenso, dass ein Mangel an psychologischer Unterstützung, Tutoring und Beratung für SchülerInnen mit sozialen und emotionalen Problemen über alle europäischen Länder hinweg als ein Faktor von ESL gesehen wird (vgl. ebd., 46). Diese Befunde zeigen also, dass die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern in Hinblick auf psychosoziale Problemlagen nicht ausreichend im Rahmen der Schule abgedeckt werden können. Lyche (2010) verweist hingegen mit Bezug auf Markussen (2008) darauf, dass Schulen, die ihren Schülerinnen und Schülern bei Problemen mit anderen Schülerinnen und Schülern oder Lehrkräften Unterstützungsangebote zur Seite stellen, geringere Drop-out-Raten aufweisen (vgl. ebd., 23). Für Österreich lassen sich das Jugendcoaching, die Schulsozialarbeit und die Schulpsychologie als wesentliche

Unterstützungsangebote nennen, mit denen eine individuelle Unterstützung für spezifische psychosoziale Probleme organisiert werden kann. Allerdings lässt sich vor allem in Hinblick auf die Sozialarbeit und die Schulpsychologie ein Ausbaubedarf feststellen (vgl. Abschnitt 5.3).

3.2.2 Institutionelle Reaktion auf Absentismus

Nairz-Wirth et al. (2012) verweisen mit Bezug auf Hammond et al. (2007) darauf, dass das Fernbleiben vom Unterricht einen der Hauptindikatoren für im späteren Verlauf einsetzendes ESL ist (vgl. ebd., 15). Trotz dieser großen Bedeutung von Schulabsentismus für den Bildungsabbruch wird dieser vom Bildungssystem häufig nicht ausreichend oder gar nicht institutionell bearbeitet. Oft werden nach Fehlzeiten von Jugendlichen keine externen BeraterInnen herangezogen, um den Ursachen für das Fernbleiben von der Schule nachzugehen. Auch nach Schulverweisen erfolgt häufig keine weitere institutionelle Reaktion (vgl. Perchinig/Schmid 2012, 4). Stamm et al. (2011) stellen auf schulischer Ebene Unterschiede in den formellen und informellen Regelstrukturen fest, die sich stark auf Drop-out-Raten auswirken. Während bei den einen Schulen als Reaktion auf Absentismus ein Bemühen um die Reintegration der SchülerInnen einsetzt und Unterstützung organisiert wird, lassen sich laut den Autorinnen und Autoren drei Arten problematischer Vorgangsweisen von Schulen unterscheiden, die im Rahmen von Schuldistanzierung verschiedene Rollen einnehmen. Passive Schulen lassen sich dadurch charakterisieren, dass auf Rückzugsprozesse und Schulabsentismus kaum eine Reaktion erfolgt. Der Rückzug von Jugendlichen wird ausschließlich als Ausdruck der individuellen Problemgeschichten der SchülerInnen gedeutet und die Verantwortung für den Abbruch auf die SchülerInnen und deren Familie übertragen. Repressive Schulen wenden Praktiken wie Repression, Sanktion, Bloßstellung oder Entmutigung an und drängen damit die SchülerInnen in eine unfreiwillige Distanzierung. Es wird die Basis für vertrauensvolle Interaktionen verhindert, und bei gleichzeitigen Leistungsproblemen geschieht eine Etikettierung der Jugendlichen als „hoffnungsloser Fall“. Derartige Prozesse

verlaufen in der Regel in eskalativer Art und münden häufig in Schulverweise der Jugendlichen gegen ihren Willen. Aktivistische Schulen weisen ebenso wie die anderen beiden Schultypen eine geringe Haltkraft³⁵ auf, verdecken dies allerdings mit einem Aktivismus. Es werden zwar Schulabsenzen registriert, aber kaum Unterstützungsangebote organisiert. Stattdessen besteht ein starker Fokus auf Umplatzierungsmaßnahmen in andere Schulen (vgl. ebd., 36). Im Anschluss an diese Befunde lässt sich nochmals betonen, dass individualisierende Erklärungsansätze von Schulabbrüchen, die sich auf die Rolle der SchülerInnen als entscheidende Akteurinnen und Akteure beschränken, deutlich zu kurz greifen. Um eine Reduktion von Schulabbrüchen im Ausmaß der ambitionierten Ziele (vgl. Abschnitt 5.1.3) erreichen zu können, sollte ein Paradigmenwechsel weiter forciert werden, der die Schulen in ihrer zentralen Verantwortung für die Vermeidung von Schulabbrüchen bestärkt, und sollten Anstrengungen in Bezug auf die Reintegration von absenten Schülerinnen und Schülern unternommen werden (vgl. Nairz-Wirth et al. 2012, 30).

3.2.3 Schulklima und schulische Beziehungen

Eine Reihe von Studien arbeitet das Schulklima, die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung und das Verhältnis von Jugendlichen zu anderen Schülerinnen und Schülern als wichtige Faktoren im Zusammenhang mit Schulabbrüchen heraus. So weisen etwa Schulen, in denen sich die SchülerInnen nicht sicher fühlen können, höhere Drop-out-Raten auf (vgl. Lyche 2010, 24). Zudem weist Lyche mit Bezug auf Nield et al. (2008) darauf hin, dass das Ausmaß von Rückzug durch SchülerInnen zu einem Teil aus strukturellen und organisatorischen Charakteristiken der Schulen erklärt werden kann. Ein hierarchisches und bürokratisches Umfeld, in dem Rollen hochgradig differenziert sind, kann zu einer depersonalisierten Schulumwelt führen, in der das Zurückfallen von Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend wahrgenommen wird (vgl. Lyche 2010, 24).

35 Haltkraft meint die Fähigkeit von Schulen, SchülerInnen im Schulsystem halten zu können.

Die Beziehung zu Lehrenden und die Haltung der LehrerInnen gegenüber den Schülerinnen und Schülern werden in einigen Studien als wichtige Faktoren für Schuldistanzierung und ESL herausgestrichen (vgl. Nevala/Hawley 2011, 46; Nairz-Wirth et al. 2014, 172; Stamm et al. 2011, 35). Unterstützung durch LehrerInnen und Vertrauen der SchülerInnen in ihre Lehrkräfte reduzieren die Wahrscheinlichkeit für einen frühzeitigen Bildungsabbruch. Dies trifft besonders auf SchülerInnen mit sozialer Benachteiligung zu, die mit geringen Ausbildungserwartungen in die Schule eintreten (vgl. Croniger/Lee 2001 nach NESSE 2010). Im Gegensatz dazu werden von Jugendlichen, die die Schule frühzeitig verlassen haben, häufig schlechte Beziehungen zu einzelnen Lehrerinnen und Lehrern oder kein Interesse der LehrerInnen für ihre Probleme genannt (vgl. Strom/Boster 2007 nach Nairz-Wirth et al. 2012, 65), oder die Jugendlichen haben sich von Lehrerinnen und Lehrern nicht mit Respekt, nicht als Individuum oder wie ein Kind behandelt gefühlt (vgl. Spielhofer et al. 2009, 42).

Während Bacher et al. (2013) Diskriminierungserfahrungen herausarbeiten, sprechen Stamm et al. (2011) von subtilen Formen von „Push-out“, die von Lehrkräften mit ausgeprägter Leistungs- und Selektionsorientierung ausgehen können. Die SchülerInnen nehmen vermehrt ihre Schwächen wahr, und die Lernmotivation sinkt, wenn überhöhte Leistungserwartungen der LehrerInnen und negative Beurteilungen zusammenkommen (vgl. ebd., 35). Auch Nairz-Wirth et al. (2014) verweisen auf Studienergebnisse, in denen Push-out-Verhalten von Lehrkräften sichtbar wird. Lehrende sagen ihren Schülerinnen und Schülern, dass sie nicht in die Schule gehören würden, lassen die SchülerInnen für sie nicht lösbare Aufgaben an der Tafel vor der Klasse bearbeiten oder beleidigen sie persönlich (vgl. Black 2002 nach Nairz-Wirth et al. 2014, 172 f.). LehrerInnen geben ihren Schülerinnen und Schülern (teils offen, teils subtil) zu verstehen, dass sie nicht für einen Schultyp oder eine Schule „geschaffen“ seien oder als Zugehörige einer ethnischen Gruppe nicht in diese Schule passen (vgl. Tuck 2011 nach Nairz-Wirth et al. 2014, 172 f.). Hinsichtlich der Diversität der SchülerInnen stellt auch ein fehlendes Verständnis seitens der Lehrenden für Jugendliche mit diversen ethnischen und kulturellen oder deprivier-

ten Hintergründen einen relevanten Faktor für Schuldistanzierung dar (vgl. Nevala/Hawley 2011, 46).

Aber auch auf der Ebene der Beziehung der SchülerInnen untereinander lassen sich Einflüsse auf einen vorzeitigen Bildungsabbruch feststellen. Eine Reihe von Studien verweist darauf, dass von Abbruch bedrohte Jugendliche weniger stark in soziale Netzwerke in der Schule eingebunden sind (vgl. Stamm et al. 2011, 32; Nairz-Wirth et al. 2010, 32 f.; Nevala/Hawley 2011, 48 f.). Die Jugendlichen gehören eher zu den zurückgewiesenen, wenig populären Schülerinnen und Schülern und haben eher Freundinnen und Freunde, die ebenfalls abbruchgefährdet sind (vgl. Stamm et al. 2011, 32). Darüber hinaus werden die Jugendlichen, die geringer in soziale Netzwerke eingebunden sind, auch leicht zu Opfern von verbaler und körperlicher Gewalt sowie von Mobbing (vgl. Nairz-Wirth 2010, 32 f.). Eine irische Studie hat einen Zusammenhang von homophoben Mobbing Erfahrungen und dem Abbruchverhalten von jugendlichen LGBT-Personen (lesbian, gay, bisexual and transgender) festgestellt. Von 1.110 befragten Jugendlichen gaben 20 % an, den Unterricht regelmäßig aufgrund von Angst, oder weil sie sich bedroht fühlen, zu versäumen (vgl. House of the Oireachtas Joint Committee on Education and Skills 2000 nach Nevala/Hawley 2011, 48 f.).

Die sich häufenden Misserfolge, Frustrations- und Stigmatisierungsgefühle und andauernde Konfliktsituationen im schulischen Alltag führen aufseiten der Jugendlichen zu Motivationsverlusten und lassen die Jugendlichen an ihrer Fähigkeit zweifeln, die Schule bewältigen zu können (vgl. Stamm et al. 2011, 69 f.). Neben problematischen LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen können auch Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Erlebnisse der Bloßstellung, Beschimpfungen oder gewalttätige Konflikte mit anderen Jugendlichen das Wohlbefinden im Schulalltag stark einschränken und zu Motivationsproblemen im schulischen Kontext führen (vgl. ebd., 69 f.). Derartige Missachtungserfahrungen können sich darüber hinaus sehr negativ auf den Selbstwert der Jugendlichen auswirken (vgl. Abschnitt 3.1.2). Zudem weist Eder (2007) in seiner Studie

darauf hin, dass die Lernmotivation bzw. Lernmüdigkeit in einem starken Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in der Schule steht (vgl. ebd., 196).

Die dargestellten Befunde verdeutlichen, dass das Schulklima und belastende Beziehungskonstellationen Push-out-Faktoren darstellen und somit Schuldistanzierung und schließlich Abbrüche fördern bzw. mit erzeugen können. Besonders in Hinblick auf die diversen sozialen Hintergründe der SchülerInnen bedarf es Anstrengungen, Benachteiligungen abzubauen und die Schule zu einem sicheren Raum für alle Jugendlichen, ungeachtet ihrer sozialen Hintergründe, sexuellen Orientierungen u. Ä., zu machen. Im Rahmen der angestellten empirischen Analysen wird deutlich, wie schwerwiegend sich Ausgrenzungs- und Missachtungserfahrungen sowohl vonseiten der Lehrkräften als auch vonseiten der MitschülerInnen auf die Bildungsbiografien von Jugendlichen auswirken können (vgl. Abschnitt 4.3).

3.2.4 Schulkompositions- und Schulorganisationseffekte

Anschließend an die angestellte Thematisierung von Diversität im Rahmen des Bildungssystems lassen sich mit Studienergebnissen über Schulkompositions- und Schulorganisationseffekte weitere Faktoren in Hinblick auf die sozialen Hintergründe der SchülerInnenpopulation nennen. Kompositionseffekte beziehen sich auf die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft vor allem nach der Charakteristik ihrer sozialen Herkunft. Dabei zeigen die Studienergebnisse, dass der Besuch einer Schule mit überwiegend niedrigem sozioökonomischem Status die durchschnittlichen Schulleistungen einer Schülerin/eines Schülers verringert, auch nach Einbezug des individuellen sozioökonomischen Status. Darüber hinaus steigt die Wahrscheinlichkeit für einen vorzeitigen Schulabbruch. Dieser Effekt ist in allen an der PISA-Studie teilnehmenden Ländern signifikant (vgl. Willms 2006 nach NESSE 2010, 20). Schulorganisationseffekte beziehen sich auf die Benachteiligung durch den Besuch einer Schule mit benachteiligter sozioökonomischer Zusammensetzung, die sich aus Organisations- und Manage-

mentprozessen ergibt. Durch ein höheres Ausmaß an Disziplinarproblemen und nicht unterrichtsspezifischen Problemen bleibt in diesen Schulen weniger Zeit für die Planung und das Monitoring von Leistungen, und es steht weniger tatsächliche Unterrichtszeit zur Verfügung (vgl. Willms 2006 nach NESSE 2010, 21).

3.2.5 Defizitorientierung im Schulsystem

Internationale Studien verweisen darauf, dass eine Schwerpunktsetzung auf Prüfungen und Tests den Druck auf SchülerInnen erhöht und das Risiko von Stigmatisierung leistungsschwacher SchülerInnen mit sich bringt. Eine Inhalts- und Prüfungsorientierung steht dann im Vordergrund, und es bleibt dementsprechend wenig Raum für Kompetenzorientierung (vgl. Nevala/Hawley 2011, 44 f.). Stamm et al. (2011) betonen, dass eine starke Leistungs- und Selektionsorientierung vermehrt dazu führt, dass die Jugendlichen eher ihre Schwächen als ihre Kompetenzen und Stärken erkennen können.

Diese negative Attribuierung begünstigt defizitäre Selbstkonzepte, sie wirkt sich negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung und die Schulmotivation der SchülerInnen aus (vgl. Stamm et al. 2011, 35). Dornmayr (2006) führt die Haltung des österreichischen Bildungswesens als eine wesentliche Ursache für Drop-out an. Im österreichischen Bildungssystem liegt demnach ein Schwerpunkt auf der Vermeidung von Schwächen, anstatt einer besonderen Förderung von individuellen Stärken und Ressourcen. Dadurch scheitern viele Jugendliche in ihrer Ausbildung an einzelnen Schwächen (vgl. Dornmayr 2006 nach Bissuti et al. 2013, 25). Der Zusammenhang von fehlenden Selbstwirksamkeits- und wiederholten Scheitererfahrungen im schulischen Kontext mit der Entwicklung von defizitorientierten Selbstkonzepten tritt in den empirischen Analysen deutlich zutage. Umso schwieriger ist es dann für die Jugendlichen, nachdem sie aus dem Schulsystem hinausgefallen sind, neue Perspektiven zu entwickeln, denen sie sich gewachsen fühlen und deren erfolgreiche Bewältigung sie sich zutrauen.

3.2.6 Frühe Selektion im Bildungssystem

Die OECD-Studie „Equity and Quality in Education“ (2012) weist darauf hin, dass sich umso größere Unterschiede bei den Lernfortschritten zwischen den Schülerinnen und Schülern feststellen lassen, je früher eine Selektion im Schulsystem stattfindet und je geringer die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schultypen ist (vgl. OECD 2012, 62). Auch auf Basis der PISA-Studie lässt sich feststellen, dass das Leistungsniveau schwächerer SchülerInnengruppen durch früh selektierende Schulsysteme negativ beeinflusst wird, da die SchülerInnen, statt eine entsprechende Förderung zu erhalten, an weniger anspruchsvollere Schulformen verwiesen werden (vgl. Kritikos/Ching 2005, 48 f.).

Das ideale Alter für eine Selektion im Bildungssystem lässt sich zwar schwer bestimmen, allerdings deuten Studien darauf hin, dass spätere Selektionen die Wahrscheinlichkeit des Verlassens des Sekundarstufenbereichs ohne Abschluss senken (vgl. OECD 2012; Wößmann 2010; Van Elk et al. 2009; Bauer/Riphahn 2006).

3.2.7 Klassenwiederholungen

Eine Reihe von Studien stellt fest, dass Klassenwiederholungen spätere Schulabbrüche begünstigen (vgl. Nevala/Hawley 2011; Rumberger/Lim 2008; Hickman et al. 2008; Field et al. 2007; NESSE 2010). Zumeist erleben die SchülerInnen die Wiederholung nicht als eine Chance, sondern als Sanktion und als soziales Stigma. Dies kann sich negativ auf die Motivation der Jugendlichen auswirken, ihren Bildungsweg weiter fortzusetzen (vgl. OECD 2012, 53), bzw. die Distanz zur Schule bis zur endgültigen Abkehr verstärken (vgl. Nairz-Wirth et al. 2010, 79 f.). Klassenwiederholungen stehen zudem mit dem Konzept des „Over-Age“ in Verbindung, wonach korrespondierend mit empirischen Studienergebnissen ältere SchülerInnen wahrscheinlicher abbrechen als jüngere (vgl. Lyche 2010, 24 f.).

3.2.8 Lern- und Lehrmethoden und curriculares Angebot

Nevala/Hawley (2011) verweisen darauf, dass sowohl ein zu wenig breites, auf bestimmte Lerntypen ausgerichtetes Angebot an Lern- und Lehrmethoden (vgl. ebd., 46) wie auch das curriculare Angebot (vgl. ebd., 38) Jugendliche frustrieren können und so ein Zusammenhang zu frühem Bildungsabbruch besteht. Für einen Teil der Jugendlichen stellen praktische Lernmöglichkeiten adäquatere Lernsettings dar als rein theorieorientierte Lernformen. Hier wird ein Bedarf dafür gesehen, auch alternative Lernmethoden einzubeziehen und eine stärkere Ausrichtung der Unterrichtsformen auf gefährdete SchülerInnen zu forcieren. Auch Tunnard, Barnes und Flood (2008) verweisen darauf, dass schulische Curricula zu wenig Spielräume und zu geringe Flexibilität aufweisen, um dem gesamten SchülerInnenspektrum mit den vielseitigen Lerntypen gerecht zu werden (vgl. ebd., 30). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen auch Nairz-Wirth et al. (2012), wenn sie in ihren Empfehlungen zur Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch ein breites Methodenspektrum, Individualisierung und Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen in Bezug auf Unterrichtsplanung und -gestaltung als wesentliche Aspekte herausarbeiten (vgl. ebd., 46 f.).

3.2.9 Bildungswegentscheidungen und Berufsorientierung

Frühzeitige Bildungsabbrüche stehen auch mit „falschen“ Ausbildungsentscheidungen und fehlenden beruflichen Perspektiven in Zusammenhang. Ein Hinweis in dieser Richtung lässt sich exemplarisch aus den Lehrausbildungsentscheidungen von Jugendlichen gewinnen. Im Jahr 2011 haben sich 55,7 % der weiblichen und 45,8 % der männlichen Lehrlinge für jeweils fünf von 252 möglichen Lehrberufen entschieden (vgl. BMUKK 2013a, 28 f.). Der vielfältigen Bandbreite von möglichen Berufswegen steht die Praxis einer auf wenige Bereiche fokussierten Berufswahl gegenüber. Eine pragmatische Berufswahl wiederum, bei der die Entscheidung ungeachtet der individuellen Interessen erfolgt, erhöht das Risiko eines vorzeitigen Ausbildungsabbruchs (vgl. Bacher et al. 2013).

Allerdings lassen sich diese Entscheidungen keinesfalls auf individuelles Wahlverhalten reduzieren, sondern sie hängen auch von der Verfügbarkeit offener Lehrstellen in den unterschiedlichen Bereichen und von den jeweiligen Aufnahmebedingungen für die konkrete Lehrstelle ab und erfolgen im Kontext von Mismatch zwischen Angebot an und Nachfrage nach Lehrstellen (vgl. Vogtenhuber et al. 2010).

Bildungs- und Berufsorientierung kommt im Zusammenhang mit frühem Abbruch auch eine wichtige Rolle zu. Spielhofer et al. (2009) verweisen auf eine Reihe von Studienergebnissen, wonach Jugendliche, die sich außerhalb des Bildungssystems befinden, seltener im Rahmen ihrer Schulkarriere an berufs- und ausbildungsspezifischen Informations- und Beratungsmaßnahmen partizipiert haben als Jugendliche, die sich in weiterführenden Bildungsbereichen befinden (vgl. ebd., 47). Im Rahmen der empirischen Analysen zeigt sich ebenfalls, dass bei einigen Jugendlichen Berufsorientierungsmaßnahmen nicht ausreichend gegriffen haben und dadurch teilweise sehr naheliegende Anschlussoptionen im Bildungsbereich nicht genutzt werden konnten (beispielsweise finden Jugendliche nach negativem Hauptschulabschluss nicht in eine polytechnische Schule, und es fehlt ihnen an anschlussfähigen beruflichen Perspektiven). Wenn darüber hinaus ein familiäres Umfeld hinzukommt, in dem ohnehin ein geringes Wissen über das österreichische Bildungssystem und die vielseitigen Optionen auf dem Arbeitsmarkt besteht, ist es für die Jugendlichen schwierig, eigenständig realistische Zukunftsperspektiven zu entwickeln (vgl. Abschnitt 3.1). Als eines der Mittel zur Gegensteuerung werden in einigen Studien spezifische Beratungsmaßnahmen für abbruchgefährdete Jugendliche bzw. Jugendliche, die bereits abgebrochen haben, empfohlen (vgl. Bacher et al. 2013; Eurofound 2012; Nairz-Wirth et al. 2012; Nevala/Hawley 2011).

3.2.10 Erstes Resümee und Schlussfolgerungen für eine Ausbildung bis 18

Die einbezogenen Studien, die sich auf die relevanten Zielgruppen der Ausbildung bis 18 beziehen, arbeiten ein breites und vielschichtiges Spektrum von individuellen Pro-

blemkomplexen und institutionellen sowie strukturellen Ursachen für Bildungsabbruch heraus. Dies verdeutlicht, dass es sich bei FABAH um ein komplexes und vielschichtiges Phänomen handelt, dessen Ursachen auf den unterschiedlichsten Ebenen begründet liegen.

Ein Charakteristikum der einschlägigen österreichischen Studien ist, dass hier oft eine quantitative Herangehensweise mit einer qualitativen kombiniert wird. Eine zentrale Forschungsfrage ist, wie die Lebenswelt der Jugendlichen aussieht und wie sich ihre Bildungsverläufe gestalten. Auf dieser Basis werden Idealtypen von Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern unterschieden. Damit in Zusammenhang lässt sich im Vergleich von nationaler und internationaler Literatur eine leichte Tendenz der nationalen Forschungsschwerpunkte auf individuelle Problemlagen der betroffenen Jugendlichen feststellen. Forschungsperspektiven, die in Richtung struktureller Ursachen von FABAH ausgerichtet sind, entstammten tendenziell eher internationalen Studienergebnissen, typischerweise auf Basis von Ländervergleichen. Allerdings lässt sich zugleich feststellen, dass im Rahmen der österreichischen Forschungslandschaft in der Regel Bezüge zu dementsprechenden internationalen Forschungsergebnisse hergestellt werden, diese in den österreichischen Forschungsarbeiten also Berücksichtigung finden.

Zudem lässt sich bereits überleitend zum anschließenden Abschnitt über Kompetenzen und Stärken der Jugendlichen in der Literatur (vgl. Abschnitt 3.3) der Befund erstellen, dass generell in den Forschungsarbeiten ein großer Schwerpunkt auf die Erfassung von Problemen und Ursachen gelegt wird und Stärken und vorhandene Kompetenzen der Zielgruppen unterbeleuchtet bleiben. So geraten Aspekte der sozialen Wirklichkeit des Phänomens FABAH nur in einem geringen Ausmaß in den Blick, die für die Konzeptionierung einer Ausbildung bis 18, die an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Jugendlichen anschließen soll, ebenso wie Problemlagen eine große Relevanz hätten. Überpointiert formuliert lässt sich feststellen, dass durch die Schwerpunktsetzung der Forschungsperspektiven auf Problemlagen und Ursachen eine Reproduktion der

Defizitorientierung auf der Ebene wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgt. Über eine Rückspiegelung der erzeugten Wissensbestände setzt sich dann wiederum der Kreislauf fort, dass hauptsächlich auf Problemlagen und Defizite der Jugendlichen Bezug genommen wird und Stärken und Kompetenzen wenig sichtbar bleiben. Dementsprechend wäre es für zukünftige Forschungsanstrengungen wünschenswert, wenn neben der zweifelsohne wichtigen Erfassung von Problemlagen und Ursachen eine stärkere Erweiterung der Forschungsperspektive auf Kompetenzen und Stärken der Jugendlichen erfolgt.

Die Forschungsbefunde über die institutionellen und strukturellen Ursachen im Kontext von frühzeitigem Bildungsabbruch machen sichtbar, dass individualisierende Perspektiven, die die Problemlagen ausschließlich auf der Ebene der Jugendlichen verorten und diese als alleinige Ansatzpunkte für Intervention betrachten, zu kurz greifen. Auf der anderen Seite zeigen unterschiedliche Forschungsbefunde, dass sich die betroffenen Jugendlichen auch nicht als passive, handlungsunfähige Opfer struktureller Bedingungen konzeptionell fassen lassen. Insofern scheint es fruchtbar zu sein, FABA als ein Koprodukt von individuellen Akteurinnen und Akteuren und strukturellen sowie institutionellen Arrangements zu verstehen. Dies bedeutet in der Konsequenz allerdings auch, dass Maßnahmen nicht nur auf der individuellen Ebene von Jugendlichen mit brüchigen Bildungskarrieren ansetzen sollten, sondern auch vermehrt Anstrengungen an den Tag gelegt werden sollten, Push-out-Faktoren auf institutioneller und struktureller Ebenen in den Blick zu nehmen und schrittweise zu beseitigen.

In dieser Hinsicht sind im Anschluss an die dargestellten Forschungsbefunde Maßnahmen angezeigt, die darauf abzielen, das Bewusstsein der einzelnen Schulen für ihre Verantwortung in Bezug auf eine Reduktion der FABA-Raten zu erhöhen.

Des Weiteren sollten Maßnahmen ergriffen werden, die ein positives Schulklima an den einzelnen Schulen sichern bzw. verbessern. In dieser Hinsicht ist es wesentlich, wirksame

Strategien gegen Mobbing und Diskriminierung zu entwickeln, um den schulischen Raum zu einem sicheren Raum für alle SchülerInnen zu machen.

Darüber hinaus ergibt sich im Anschluss an die Studienergebnisse, die Schulabsentismus und fehlende bzw. kontraproduktive institutionelle Reaktionen auf das Rückzugsverhalten der Jugendlichen aus der Schule als wesentlichen Faktor für vorzeitigen Schulabbruch herausstreichen, der Bedarf für die Weiterentwicklung bestehender Frühwarnsysteme.

Die Angebote des Jugendcoaching, der Schulsozialarbeit und der Schulpsychologie stellen für die Bereitstellung adäquater Unterstützungsstrukturen an den Schulen wesentliche Eckpfeiler dar, um bei persönlichen Krisen und schulischen sowie psychosozialen Problemen wirksam eingreifen zu können. In Hinblick auf die Schulsozialarbeit und die schulpsychologischen Angebote lässt sich noch ein Ausbaupotenzial feststellen (vgl. Abschnitt 5.3).

Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Selektivität und Klassenwiederholungen im Bildungssystem einen Faktor für Schuldistanzierung und frühzeitigen Bildungsabbruch darstellen. Hier sind Maßnahmen angezeigt, die darauf abzielen, die Selektivität zu verringern und Scheitererfahrungen im Kontext von Klassenwiederholungen zu reduzieren.

Des Weiteren sollte ein Paradigmenwechsel forciert werden, der weg von einer Defizitorientierung und dem Schwerpunkt auf das Vermeiden von Schwächen der SchülerInnen und in Richtung einer stärkeren Förderung von individuellen Kompetenzen, Stärken und Ressourcen der SchülerInnen geht.

In Anbetracht der Forschungsergebnisse über die vorhandene Orientierungslosigkeit bei einer Gruppe von Jugendlichen, die mit geringem Wissen über das österreichische

(Aus-)Bildungssystem und die beruflichen Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt im sozialen Umfeld der Jugendlichen zusammenfällt, sind Anstrengungen angezeigt, Berufsorientierungs-, Beratungs- und Informationsangebote zu verstärken und auszubauen.

Schließlich zeigen die Studienergebnisse die Vielschichtigkeit und Komplexität der bestehenden Problemlagen und Ursachen von FAB A auf und verdeutlichen nochmals, dass die Konzeptionierung einer Ausbildung bis 18 auf ein engagiertes Zusammenwirken und die intensive Kooperation der unterschiedlichen beteiligten Stakeholder angewiesen ist. Damit die Problemlagen der anvisierten Zielgruppe bedarfsgerecht bearbeitet und nachhaltige Reintegrationen in (Aus-)Bildung erreicht werden können, ist eine gemeinsame und koordinierte strategische Ausrichtung unter Mitarbeit aller beteiligten Akteurinnen und Akteure zentral.

3.3 Stärken, Kompetenzen und Interessen der Jugendlichen

Als einleitende Bemerkung lässt sich voranstellen, dass Stärken und Kompetenzen in den vorliegenden Forschungsarbeiten zu relevanten Zielgruppen für die Ausbildung bis 18 keinen zentralen Forschungsfokus darstellen. Bei der Mehrheit der Studien über SchulabbrecherInnen, NEET oder bildungsbenachteiligte Jugendliche stehen ausschließlich Problemlagen und Bedürfnisse im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Insgesamt kommt der Erfassung von Stärken der betroffenen Jugendlichen in der Forschungslandschaft der letzten zehn Jahre eher eine randständige Position zu. Wenn Stärken und Kompetenzen der betroffenen Jugendlichen im Rahmen von Studien untersucht und thematisiert werden, dann geschieht dies in der Regel im Kontext von drei unterschiedlichen Ausrichtungen:³⁶

³⁶ Diese drei Ausrichtungsvarianten sind nicht als hermetisch abgegrenzte Konzepte zu verstehen, sondern sollen die groben Stoßrichtungen nachvollziehbar machen. So gibt es beispielsweise Studien, die Bewältigungsmuster im Rahmen eines Resilienzansatzes einbeziehen, oder Typologien, die bestimmte Umgangsstrategien beinhalten.

- » Eine Ausrichtung für die Erforschung von Stärken und Ressourcen stellt die Anwendung des Resilienzansatzes dar. In der Resilienzforschung wird untersucht, warum manche Menschen außergewöhnliche Belastungen besser als andere bewältigen und eine positive Entwicklung nehmen können. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen dabei jene Ressourcen, über die resiliente Personen verfügen, sowie die Frage, wie diese Ressourcen von den Betroffenen genutzt werden, um kritische Lebensereignisse zu bewältigen. Beispiele für Studien, die den Resilienzansatz heranziehen, sind Bissuti et al. (2013) oder Bacher et al. (2013).
- » Einige Studien arbeiten Problemlagen für spezifische Zielgruppen heraus und beziehen Formen des Umgangs der betroffenen Jugendlichen mit bestimmten Problemlagen in die Untersuchung mit ein. Dabei werden spezifische Bewältigungsstrategien im Rahmen der Analysen herausgearbeitet und thematisiert. Beispiele für Studien, die Bewältigungsstrategien in ihre Forschungsperspektive einbeziehen sind Reiners (2010) oder Großegger (2009).
- » Forschungsarbeiten mit einer methodisch qualitativen Ausrichtung beziehen im Rahmen von Typenbildungen auch Stärken und Fähigkeiten der betroffenen Jugendlichen in die Konstruktion der Typen noch stärker mit ein. Dabei werden für spezifische Typen von Jugendlichen auch Kompetenzen und Fähigkeiten herausgearbeitet oder anhand eines erfolgreichen Umgangs mit spezifischen Problematiken eigene Typen gebildet. Exemplarisch kann hier die Studie von Friedrich und Remberg (2005) genannt werden.

Die Studien nehmen über die genannten Ausrichtungen Perspektiven auf die Jugendlichen ein, die über eine Erfassung von Defiziten hinausgehen. Dabei werden ebenso die schwierigen Lebenslagen und Problematiken, von denen die Jugendlichen betroffen sind, herausgearbeitet. Darüber hinaus werden allerdings auch spezifische Stärken und Formen der Bewältigung von Problemlagen innerhalb der Forschungsperspektiven

einbezogen, die ebenso wie Defizite zum Spektrum sozialer Wirklichkeit gehören. In weiterer Folge werden die Forschungsergebnisse der Studien zu Stärken, Kompetenzen und Interessen der Jugendlichen in verdichteter Form dargestellt.

3.3.1 Hohe Bildungsaspiration und motivationale Ressourcen

In verschiedenen Studien werden bei bestimmten Gruppen von Jugendlichen hohe Bildungsaspirationen und ein hohes Maß an Motivation für die Partizipation an (Aus-) Bildung herausgestrichen. So zeigen sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und besonders bei deren Eltern häufig hohe Bildungsaspirationen (vgl. Zölch et al. 2009; Weiss 2007; Schönherr et al. 2014; Bissuti et al. 2013).

Das hohe Ausmaß an Bildungsmotivation bei Familien mit Migrationshintergrund lässt sich dadurch erklären, dass viele Migrantinnen und Migranten der ersten Generation ihre Aufstiegswünsche nicht realisieren konnten und nun die familiären Aufstiegsziele auf ihre Kinder übertragen (vgl. Perchinig/Schmid 2012, 12). Wenn Jugendliche an der Realisierung der Bildungsaspirationen scheitern, kann dies auch zu hohen Belastungen und Konflikten in der Familie führen. Aber dennoch können hohe Bildungsaspiration und Bildungsmotivation als wichtige Ressourcen für eine gelingende Bildungskarriere angesehen werden.

Als weitere Gruppe mit einem hohen Ausmaß an Motivation für die Bewältigung schwieriger Lebenssituationen werden in Studien junge Eltern hervorgehoben (vgl. Tunnard/Barnes/Flood 2008; Bacher et al. 2013; Mücher 2010). Die Übernahme der Vaterrolle führt in der Regel zu einer Steigerung der Motivation, aus dem NEET-Status auszusteigen (vgl. Bacher et al. 2013, 370), und für wohnungslose junge Frauen stellt die Geburt des eigenen Kindes oft einen biografischen Wendepunkt dar, ihr Leben neu auszurichten und Hilfsangebote anzunehmen (vgl. Mücher 2010, 173). Friedrich und Remberg (2005) heben in ihrer Studie über junge Mütter hervor, dass bei jugendlichen

Schwangeren Ausbildungs- und Berufsziele für die Mehrheit einen hohen Stellenwert haben (vgl. ebd., 40).

Darüber hinaus weisen Untersuchungen auch auf einen Motivationsanstieg für die Partizipation an Bildungs- und Lernprozessen hin, der mit Erfahrungen von Ausbildungslosigkeit und persönlichen Entwicklungen zusammenhängt (vgl. Bissuti et al. 2013; Schönherr et al. 2014). So können bei Jugendlichen in ausbildungslosen Phasen Bewusstwerdungsprozesse einsetzen, aus denen Motivation für eine Verbesserung der eigenen Lage geschöpft werden kann (vgl. Bissuti et al. 2013, 77).

3.3.2 Soziale Ressourcen

Während Peergroup-Beziehungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Literatur häufig im Zusammenhang mit problematischen Aspekten geschildert werden, streichen einige Studien diese auch als wichtige soziale Ressourcen heraus. Die Beziehungen zu gleichaltrigen Jugendlichen stellen häufig sehr stabile und starke soziale Netzwerke dar, in denen Jugendliche soziale Kompetenzen vermittelt bekommen und Unterstützung erlangen (vgl. Bissuti et al. 2013, 86; Toprak/Nowacki 2010). Zudem können bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund hochkohäsive Beziehungen innerhalb der Familie eine wichtige Ressource darstellen (vgl. Bissuti et al. 2013, 20).

Auch bei jugendlichen Wohnungslosen haben die sozialen Netzwerke, die die Jugendlichen im Rahmen ihrer wohnungslosen Lebensphase aufbauen, eine hohe Bedeutung für die Bewältigung ihrer Lebenssituation. Viele dieser Jugendlichen haben sehr belastende familiäre Beziehungserfahrungen gemacht und nehmen die Straßenszene als Solidargemeinschaft wahr, die ihnen Halt und Geborgenheit gibt (vgl. Mücher 2010, 207). An diesen Befunden lässt sich erkennen, dass auch Jugendliche, denen bei oberflächlicher Betrachtung kaum soziales Kapital zugeschrieben wird, ihre spezifischen sozialen Netzwerke positiv für sich nützen können.

3.3.3 Entwicklung von Bewältigungsstrategien und Kompetenzen

In den Studien werden des Weiteren Bewältigungsstrategien, Stärken und Kompetenzen sichtbar gemacht, die von Jugendlichen im Rahmen ihrer schwierigen Lebenssituationen und im Umgang mit Problematiken entwickelt werden können.

Großegger (2009) verweist auf ein erfolgreiches Bewältigungsmuster bei Kindern und Jugendlichen, um mit der materiellen Knappheit ihrer Familien umgehen zu können. Die Jugendlichen eignen sich die Kompetenz ihrer Eltern an, als „ManagerInnen des Mangels auf Zeit“ zu agieren. Durch das Setzen von Prioritäten und durch Zuverdienstmöglichkeiten erschließen sie sich finanzielle Handlungsspielräume und können so das Gefühl von existenzieller Basissicherheit für sich herstellen (vgl. ebd., 73). Perchinig und Schmid (2012) verweisen auf eine Bewältigungsstrategie von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die mit Raiser (2007) als „Kompartimentalisierung“ bezeichnet werden kann. Die Jugendlichen schaffen es, zwei voneinander getrennte Lebenswelten (eigene Vorstellungen und die Vorstellungen ihrer Eltern) zugleich aufrechtzuerhalten, und können dadurch die Einbindung in die familiäre Lebensplanung bewahren. Diese Strategie hilft den Jugendlichen, starke Spannungen zwischen den Lebenswelten zu ertragen (vgl. Perchinig/Schmid 2012, 23).

Studien weisen darauf hin, dass die Betreuung oder Pflege von Familienangehörigen neben Belastungen auch positive Auswirkungen auf Jugendliche haben kann (vgl. Nairz-Wirth et al. 2014; Nagl-Cupal et al. 2013). Die Jugendlichen können durch die fürsorgenden Tätigkeiten vielseitige praktische Erfahrungen sammeln, Selbstwirksamkeit erleben (vgl. Nairz-Wirth et al. 2014, 31) und auch Kompetenzen erwerben (vgl. Nagl-Cupal et al. 2013, 26 f.).

Bacher et al. (2013) weisen in ihrer Studie über NEET auf zwei Subgruppen von Jugendlichen außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes hin, die eine große

Zuversicht hinsichtlich der Bewältigung ihrer Lebenssituation haben. So können Jugendliche mit Betreuungspflichten und Jugendliche mit aktiver Arbeitsuche eine positive Sichtweise entwickeln bzw. aufrechterhalten und dadurch negative Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden und ihr Freizeit- und Sozialverhalten gering halten (vgl. ebd., 404).

Abschließend lässt sich feststellen, dass je nach Perspektiven, die auf die Jugendlichen angewandt werden, auch eine Reihe von (Bewältigungs-)Kompetenzen und Stärken der Jugendlichen in den Blick geraten. Auch Bissuti et al. (2013) weisen darauf hin, dass bei Jugendlichen – trotz ihrer schwierigen Lebenssituationen – im Rahmen von niederschweligen Beschäftigungsinitiativen „brachliegende“ hervorragende Potenziale sichtbar werden. Wenn sie adäquate Unterstützung bekommen und Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln können, gelingen ihnen in weiterer Folge erstaunliche Bildungsschritte, die anfänglich nicht zu erwarten waren (vgl. ebd., 79). Auch im Rahmen der ESF-Evaluierung (2015) wird über den herausgearbeiteten Typ des Empowerment gezeigt, dass trotz schwierigster Ausgangssituationen (Exklusionserfahrungen, Deprivation, Abhängigkeitsverhältnisse) die Betroffenen ihren Handlungsspielraum sukzessive erweitern und einen Prozess in Richtung Autonomie und Selbstständigkeit realisieren können (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2015, 130–134).

3.4 Unterscheidung von Subgruppen

In diesem Abschnitt werden in den Studien identifizierte Subgruppen von betroffenen Jugendlichen dargestellt. Damit wird das Ziel verfolgt, ein möglichst umfassendes Bild im Sinne einer Systematisierung über die Zielgruppe, die mit der Ausbildungspflicht angesprochen ist, zu gewinnen. Daran anschließend werden empirische Befunde aus Studien dargestellt, die jeweils auf eine zuvor identifizierte Subgruppe fokussieren und dabei auch auf das Thema des vorzeitigen Bildungsabbruchs eingehen. Dadurch lassen sich einerseits spezifische Bedürfnisse der jeweiligen Subgruppen aus den Forschungs-

ergebnissen ableiten, und andererseits werden dadurch Forschungslücken zu bestimmten Subgruppen sichtbar, die im Rahmen der weiterführenden empirischen Analysen geschlossen werden sollen.

In Bezug auf die Unterscheidung bzw. Systematisierung von jugendlichen Abbrecherinnen und Abbrechern lassen sich über die Forschungsarbeiten hinweg zwei unterschiedliche Herangehensweisen festhalten. Auf der einen Seite wird entweder auf eine spezifische Problemlage zurückgegriffen, die idealtypisch als entscheidender Faktor für den Schulabbruch betrachtet wird (beispielsweise die „familiär Belasteten“, die „Gemobbten“). Es werden Jugendliche auch danach unterschieden, wie sie das Bildungssystem in Richtung Arbeitsmarkt verlassen bzw. auf Basis ihrer Orientierungen (etwa die „Opportun“, die „Statusorientierten“). Bei Forschungsarbeiten über NEET lässt sich eine noch größere Bandbreite an Kategorisierungen der Jugendlichen feststellen. Die Studien systematisieren nach Dauer oder Intensität bestimmter Bedürfnislagen, nach administrativen Kategorien, nach unerfüllten Bedürfnissen der Jugendlichen, nach Freiwilligkeit, nach Vulnerabilität, nach Ursachen oder Problemlagen, die für den Status außerhalb des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes als relevant angesehen werden. Diese Systematisierungen gestalten sich demnach sehr heterogen mit der Tendenz, die individuelle gegenüber der strukturellen Komponente in den Mittelpunkt zu rücken.

Über die Forschungsarbeiten hinweg werden auf der anderen Seite Subgruppen nach spezifischen Lebenslagen unterschieden, die mit FABAs in einem jeweils spezifischen Zusammenhang stehen. Dabei handelt es sich um Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit psychischen oder physischen Gesundheitsproblemen, Jugendliche mit Betreuungs- oder Pflegeverpflichtungen, Jugendliche in Fremdunterbringung, wohnungslose Jugendliche, Angehörige von ethnischen Minderheiten, Jugendliche aus benachteiligten oder armutsbetroffenen Familien, Jugendliche mit Asylstatus oder jugendliche AsylwerberInnen, Jugendliche im Strafrechtssystem sowie Jugendliche mit Suchtproblematiken. Zwischen den Subgruppen gibt es natürlich auch Überlappungen,

d. h., Jugendliche können auch zu mehreren Subgruppen gezählt werden. Darüber hinaus verweisen einige Studien, so etwa auch die Studie von Enggruber (2003) über benachteiligte Jugendliche, auf ein verhältnismäßig höheres Ausmaß an Benachteiligung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Nachfolgend werden Forschungsergebnisse über spezifische Problemlagen und Bedürfnisse verdichtet dargestellt. Dabei wird in erster Linie auf nationale und sekundär auf internationale Forschungsarbeiten zurückgegriffen, die auf die spezifischen Subgruppen fokussieren und spezifische Problemlagen oder Bedarfe herausarbeiten. Während beispielsweise im Abschnitt 3.1 auf das Risiko von frühem Schulabbruch im Kontext von Betreuungspflichten hingewiesen wurde, werden im nun folgenden Abschnitt die spezifischen Problemlagen und Unterstützungsbedarfe auf Basis einschlägiger Studien zu dieser Subgruppe diskutiert. Anschließend kann dadurch eine Bewertung darüber angestellt werden, über welche Subgruppen umfangreiches Wissen zur Verfügung steht und welche Subgruppen in der Forschungslandschaft der letzten zehn Jahre vernachlässigt wurden, sodass dementsprechende Forschungslücken bestehen.

3.4.1 Jugendliche mit Betreuungspflichten

Die Gruppe der Jugendlichen mit Betreuungspflichten setzt sich einerseits aus jungen Eltern und andererseits aus Jugendlichen zusammen, die in unterschiedlichem Ausmaß Betreuungs- oder Pflegetätigkeiten für Angehörige übernehmen.

Von den Konsequenzen jugendlicher Elternschaft für die (Aus-)Bildungssituation sind in einem hohen Ausmaß Mütter betroffen (vgl. Tunnard/Barnes/Flood 2008, 67). Durch die Schwangerschaft werden Ausbildungen unterbrochen, wodurch es tendenziell zu Niedrigqualifizierung kommt. Allerdings bestehen bei vielen jungen Müttern zugleich Bestrebungen, Abschlüsse nachzuholen oder begonnene Ausbildungen fortzusetzen. Das Lebensereignis Elternschaft führt bei vielen Jugendlichen also eher zu einer aktiven

Haltung gegenüber Bildung und Beruf (vgl. Bacher et al. 2013, 401). Die Gruppe der jugendlichen Eltern inkludiert sowohl vulnerable als auch nicht vulnerable Personen. Einerseits sind darin junge Mütter mit hohem Haushaltseinkommen enthalten, die bewusst die Entscheidung getroffen haben, den Arbeitsmarkt zu verlassen, um ihre Kinder zu betreuen, andererseits jedoch auch junge Mütter, die nicht in der Lage sind, sich Kinderbetreuung zu leisten (vgl. Eurofound 2012, 24). Friedrich und Remberg (2005) arbeiten in ihrer qualitativen Längsschnittstudie³⁷ die Heterogenität der Gruppe der alleinerziehenden jungen Mütter und jungen Paaren im Zeitverlauf und deren unterschiedliche Bedürfnislagen heraus. Für die Lebensphase der Schwangerschaft können drei Gruppen von jungen Schwangeren hervorgehoben werden, die einen besonderen Unterstützungsbedarf aufweisen:

- » Eine Gruppe von Jugendlichen befand sich vor der Schwangerschaft in schwierigen Lebenssituationen (Drogenszene, kriminelle Milieus, oder sie weisen Heimkarrieren auf) und erreicht durch die Schwangerschaft eine Stabilisierung. Diesen Jugendlichen gelingt es, neue Perspektiven zu entwickeln, und sie messen einer Ausbildung einen hohen Stellenwert bei. Bei ihnen besteht zumeist ein längerfristiger Beratungs- und Betreuungsbedarf, weil die erreichte Stabilität häufig krisenanfällig und brüchig ist (vgl. Friedrich/Remberg 2005, 302).
- » Im Rahmen der Studie wurde eine Typologie von beruflichen Veränderungstypen während der bzw. durch die Schwangerschaft konstruiert, in der junge Mütter des Typs „resignative Realistische“ als weitere Gruppe mit spezifischem Bedarf herausstechen. Diese werdenden Mütter kommen im Rahmen der Schwangerschaft zu dem Schluss, dass ihre zum Teil ambitionierten beruflichen Vorstellungen vor der Schwangerschaft nun nicht mehr realisierbar sind. Die adaptierten Vorstellungen der Jugendlichen beziehen sich nicht immer auf realistische Möglichkeiten. Es besteht für diese Gruppe von Schwangeren ein spezifischer Beratungsbedarf, um die Rücknah-

37 Im Rahmen der Studie wurden mit jungen Schwangeren im Alter zwischen 14 und 20 Jahren (zum ersten Erhebungszeitpunkt) über einen Zeitraum von zwei Jahren jeweils drei Interviews geführt. Darüber hinaus wurden in der dritten Erhebungsphase auch Interviews mit den leiblichen bzw. sozialen Vätern durchgeführt.

me beruflicher Pläne ausreichend reflektieren und Alternativen entwickeln zu können (vgl. ebd., 302).

- » Die dritte Gruppe bilden Jugendliche, bei denen es durch die Schwangerschaft zu Familienkrisen kommt, die für die Jugendlichen sehr belastend sind. Negative Reaktionen aus dem familiären Umfeld auf die Schwangerschaft und daraus entstehende Konflikte führen bei einem Teil der Jugendlichen zu einem Rückzug aus der Herkunftsfamilie (vgl. ebd., 81). Besonders bei Jugendlichen mit als belastend empfundenen Elternreaktionen sollten auch die Eltern in längerfristige Beratungszusammenhänge einbezogen werden, um neue Beziehungen zur Herkunftsfamilie entwickeln zu können (vgl. ebd. 2005, 311).

In Bezug auf die Lebensphase mit Kind streicht die Studie für alleinerziehende Mütter einen besonderen Unterstützungsbedarf heraus. Für einen größeren Teil der jungen Mütter ohne Partner verändern sich die Lebensbedingungen derart, dass sie ihre vormals entwickelten beruflichen Orientierungen nicht oder nur unzulänglich umsetzen können. Aufgrund zerbrechender Partnerschaften, unerwarteter Schwierigkeiten mit der Kinderbetreuung, aber auch erfolgloser Lehrstellensuche im anvisierten Beruf, reagieren die Jugendlichen häufig resignativ und streben ihre Pläne bezüglich einer Schul- oder Berufsausbildung im geplanten Qualifizierungsgrad nicht an oder geben sie gänzlich auf. Für diese jungen Mütter ist eine längerfristige Begleitung und Beratung wesentlich. Besonders für jene Mütter, die – trotz realistischer Pläne – aufgrund von veränderten Lebensbedingungen eine resignative Haltung übernehmen, sind Unterstützungsangebote für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe notwendig (vgl. ebd., 314).

Darüber hinaus schildert die überwiegende Mehrzahl der jungen Mütter ohne Partner erhebliche Probleme in der Ausgestaltung ihrer Mutterrolle, die sich beispielsweise durch die Vernachlässigung des Kindes oder durch Probleme bei der regelmäßigen Versorgung des Kindes zeigen können. Bei manchen jungen Müttern entstehen durch

die Erosion der Lebensgestaltung tief greifende Zukunftsängste oder unterschwellige Aggressionen. Bestehen zudem nur eingeschränkte Möglichkeiten für die Mütter, ihre Kinder zeitweise abzugeben, ist dies im besonderen Ausmaß auch für die Entwicklung des Kindes problematisch. Hier besteht ein längerfristiger Beratungs- und Betreuungsbedarf der jungen Mütter, und die Unterstützungsangebote sollten bereits während der Schwangerschaft ansetzen (vgl. ebd., 316). Nicht nur bei den alleinerziehenden jungen Müttern, sondern auch bei einigen jungen Elternpaaren verweist die Studie auf Überforderung der Jugendlichen durch die Elternschaft, die zu Vernachlässigungen oder Aggressionen dem Kind gegenüber bis hin zu Misshandlungen führen kann. Auch hier besteht ein Bedarf an intensiven Beratungs- und Unterstützungsangeboten, beispielsweise in Form von intensiver Erziehungsberatung (vgl. ebd., 332).

Während viele junge Paare mit Kind(ern) ihre Lebenssituation in unterschiedlichem Ausmaß erfolgreich bewältigen können, zeigen sich in der Studie auch Gruppen von jungen Eltern in Paarbeziehungen, die spezifische Unterstützungsbedarfe aufweisen.

Einerseits weist die Studie auf eine Gruppe von jungen Paaren hin, die eine traditionelle Rollenverteilung leben, die bei den jungen Müttern zu einer Aufgabe eigenständiger beruflicher Ziele führt. Dieses Partnerschaftsmodell ermöglicht den jungen Frauen nur eine bedingte materielle Absicherung, da die Frauen im Fall einer Trennung nicht auf Ausbildungen zurückgreifen können. Für diese jungen Mütter könnten Beratungsangebote über realisierbare Ausbildungsmöglichkeiten eine Motivation bewirken, dennoch eigenständige berufliche Perspektiven entwickeln zu können (vgl. ebd., 328). Bacher et al. (2013) sehen für junge Mütter Maßnahmen als angemessen an, die sich unter dem Begriff der Defamilisierung (vgl. Lohmann 2009 nach Bacher et al., 119) zusammenfassen lassen. Darunter sind Förderungen zu verstehen, die auf eine Unterstützung von Frauen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf abzielen und die Attraktivität der parallelen Ausübung von produktiver und reproduktiver Arbeit für die Zielgruppe erhöhen (vgl. Bacher et al. 2013, 120 f.).

Friedrich und Remberg (2005) verweisen in ihrer Studie auf eine weitere Gruppe von jungen Elternpaaren, die sich in prekären beruflichen Situationen befinden und denen es kaum oder gar nicht gelingt, ihre vorhandenen beruflichen Ziele zu realisieren. Zum Teil wurden diverse Abbruchs- und Misserfolgserfahrungen gesammelt, die sich negativ auf das Selbstvertrauen auswirken, oder die Lebensbedingungen (beispielsweise drohende Arbeitslosigkeit, weiterer Kinderwunsch, ungeklärter Aufenthaltsstatus) verhindern oder beeinträchtigen das Umsetzen von vorhandenen Aspirationen (vgl. Friedrich/Remberg 2005, 193 f.). Einige junge Paare befinden sich zudem in prekären finanziellen Situationen und weisen zum Teil eine hohe Schuldenlast auf. Hier zeigen sich problematische Konstellationen junger Familien, die Arbeitslosigkeit beider Elternteile, mangelnde Einteilung von finanziellen Mitteln und fehlende Unterstützung aus dem sozialen Nahbereich umfassen (vgl. ebd., 217–220). Für diese Gruppe von jungen Paaren in prekären Lebenssituationen stellen die Studienautorinnen einen hohen kontinuierlichen Beratungs- und Betreuungsbedarf fest (vgl. ebd., 329).

In Hinblick auf die Gruppe der pflegenden Jugendlichen wurde vom Institut für Pflegewissenschaft der Universität Wien eine Studie über die Lebenssituation von pflegenden Kindern und Jugendlichen (vgl. Nagl-Cupal et al. 2013) durchgeführt. Die Studie basiert einerseits auf einer quantitativen Querschnittserhebung von 10- bis 14-Jährigen in Wien und Niederösterreich, beinhaltet aber darüber hinausgehend auch eine Hochrechnung auf die Gesamtpopulation der 5- bis 18-jährigen pflegenden Kinder und Jugendlichen in Österreich. Andererseits zielt die Studie basierend auf qualitativen Interviews mit ehemaligen pflegenden Kindern und Jugendlichen darauf ab, die Auswirkungen der Pflegeerfahrungen auf das private und berufliche Leben sowie hilfreiche Unterstützung für die damalige Lebenssituation zu erfassen (vgl. Nagl-Cupal et al. 2013, 5 f.). Die Studie verweist darauf, dass das Tätigkeitsspektrum der pflegenden Kinder und Jugendlichen ein weites Feld an Tätigkeiten umfasst und neben jeder Form von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, körperbezogenen sowie medizinisch-therapeutischen Tätigkeiten auch emotionale Unterstützung des kranken Familienmitglieds sowie die Betreuung von

gesunden Geschwistern beinhalten kann. Die Studie zeigt insgesamt eine hohe Intensität an Unterstützung durch die pflegenden Kinder und Jugendlichen, 23 % der Pflegenden üben in allen drei erfassten Tätigkeitsbereichen (emotionale, körperlich und Haushaltsunterstützung) Tätigkeiten aus (vgl. ebd., 51 f.). 14 % der pflegenden Kinder und Jugendlichen geben an, mehr als fünf Stunden pro Tag unterstützend tätig zu sein, wenn jemand krank ist. Daraus kann geschlossen werden, dass der Alltag pflegender Kinder und Jugendlicher stark durch die Unterstützung der Angehörigen geprägt ist (vgl. ebd., 52). Die Kinder und Jugendlichen reagieren mit ihren Tätigkeiten auf unbesetzte Rollen, sie schließen vorhandene „Lücken“ und sind dauernd „in Bereitschaft“ (vgl. ebd., 20 f.). Die im Rahmen der Studie erfassten chronischen Krankheiten der Angehörigen sind zu einem großen Anteil körperliche Erkrankungen (82 %), zu 14 % psychische Erkrankungen und zu 4 % geistige Beeinträchtigungen oder sensorische Erkrankungen (vgl. ebd., 50). Nach den Hochrechnungen der Studie unterstützen 3,5 % der 5- bis 18-jährigen Kinder und Jugendlichen in Österreich kranke Angehörige (42.700 Personen in absoluten Zahlen), wobei es sich hier um eine konservative Schätzung handelt (vgl. ebd., 8).

Auf Grundlage der qualitativen Interviews zeigen sich für pflegende Kinder und Jugendliche vielschichtige Auswirkungen der Pflegeleistung auf deren Lebenssituation. In Hinblick auf die Schul- und Ausbildungskarrieren der betroffenen Jugendlichen lassen sich in dreifacher Weise Einschränkungen und Probleme zusammenfassen.

Erstens werden körperliche Auswirkungen wie Schlafmangel, Verlust von Körpergewicht und öfter selbst krank zu sein beschrieben. Schlafprobleme in der Nacht, die aus der Angst vor dem Tod der erkrankten Person resultieren, haben negative Folgen auf die Konzentrationsfähigkeit der Jugendlichen in der Schule (vgl. ebd., 96).

Zweitens stehen die Erkrankung und die erkrankte Person häufig im Mittelpunkt der Familie, was dazu führen kann, dass die eigenen Bedürfnisse hintangestellt werden. Die

InterviewpartnerInnen berichten, dass das Erledigen von Hausaufgaben oft nicht möglich und kaum Lernunterstützung vorhanden war (vgl. ebd., 115).

Drittens waren fast alle InterviewpartnerInnen in ihrer Jugend bis über die Volljährigkeit hinaus in die Pflege eingebunden. Ausbildungsentscheidungen wurden in den meisten Fällen stark von der Pflegesituation beeinflusst, teilweise wurden Ausbildungen aufgeschoben oder nicht begonnen, oder die Wahl einer spezifischen Ausbildung oder Schule wurde an die räumliche Nähe zur pflegebedürftigen Person geknüpft. Höhere Ausbildungen, die mit einem Ortswechsel verbunden gewesen wären, wurden aus Rücksichtnahme von den Jugendlichen nicht in Betracht gezogen oder von den pflegebedürftigen Personen oft nicht unterstützt. Im Rahmen der Studie wurden drei Entscheidungspfade unterschieden:

- » Das Verbleiben in der Pflegerolle: Lebensentscheidungen in beruflicher und privater Hinsicht werden bis über den Tod der kranken Person hinaus verschoben. Ausbildungen werden nicht begonnen, und Entscheidungen werden stark von den erwachsenen Familienmitgliedern bestimmt.
- » Das Verbleiben in der Pflegerolle und die Teilung der Verantwortung: Die Pflegetätigkeit wird aufrechterhalten, jedoch parallel dazu eine Ausbildung begonnen. Die Wahl der Berufsausbildung wird von der Pflegenotwendigkeit mitbestimmt, und Entscheidungen werden vor dem Hintergrund der Rücksichtnahme auf das kranke Familienmitglied getroffen.
- » Das Verlassen der Pflegerolle: Keiner/keine der InterviewpartnerInnen hat die Pflegetätigkeit aufgrund von beruflichen Interessen abgegeben, sondern das Verlassen der Pflegerolle ist eng mit dem Tod des erkrankten Familienmitglieds verbunden. Besonders belastend wurde der Tod von den Jugendlichen erlebt, wenn die Person überraschend oder verfrüht verstarb (vgl. ebd., 96 f.).

Aufbauend auf den Perspektiven der ehemaligen pflegenden Kinder und Jugendlichen werden verschiedene Unterstützungsbedarfe hervorgehoben, die sich einerseits auf

eine Entlastung in der schwierigen Situation und andererseits direkt auf die (Aus-)Bildung beziehen:

- » Es besteht Bedarf an Aufklärung und Information über die Krankheit, da die Betroffenen wenig über die Krankheit, den Krankheitsverlauf und die Symptome wussten. Fehlendes Wissen über die Krankheit und den Umgang mit ihr kann zu ständiger Angst um die erkrankte Person und zu Überforderung führen (vgl. ebd., 110 f.).
- » Es besteht einerseits Bedarf an praktischer Hilfe bei pflegerischen Tätigkeiten, beispielsweise bei körperlich anstrengenden Tätigkeiten oder intimen und ekelerregenden Tätigkeiten. Andererseits benötigen die Betroffenen Beratung und Anleitung für Pflegetätigkeiten (vgl. ebd., 112 f.).
- » Zudem wird Unterstützungsbedarf in organisatorischer Hinsicht gesehen. Es besteht Beratungsbedarf für die Planung des Pflegealltags und den Einsatz und die Koordination von vorhandenen Ressourcen (vgl. ebd., 113).
- » Schließlich besteht Unterstützungsbedarf in schulischen Belangen und hinsichtlich der Ermöglichung eines „normalen Alltag“ (vgl. ebd., 114 f.).

Eine wesentliche Rolle für die Identifizierung von betroffenen Kindern und die Vermittlung von Unterstützungsangeboten wird der Schule zuerkannt. Ehemalige pflegende Kinder und Jugendliche berichten, sich damals selbst nicht als pflegendes Kind wahrgenommen und keinen Anspruch auf Hilfe gestellt zu haben, weil sie ihre Situation nicht als hilfebedürftig gesehen haben. Pflegende Kinder und Jugendliche leben oft in Isolation und sind zeitlich stark eingeschränkt, daher wird der Schulbesuch als zentraler Anknüpfungspunkt gesehen, um eine Thematisierung und Wahrnehmung der Pflegeerfahrungen erreichen zu können (vgl. ebd., 117).

3.4.2 Jugendliche in Fremdunterbringung

Über Jugendliche in Fremdunterbringung gibt es in Österreich eine Studie über die „Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Tiroler Einrichtungen“ von Drexler et al.

aus dem Jahr 2012. Die Studie basiert auf qualitativen Interviews mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 23 Jahren in fünf Einrichtungen der Jugendwohlfahrt in Tirol. Nach den Daten des Jugendwohlfahrtsberichts 2010 befanden sich in Österreich zum Stichtag 31. 12. 2010, 3.164 Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren in stationären Einrichtungen (exklusive der Unterbringung bei Pflegeeltern) (vgl. BMWFJ 2011, 3).

Kinder und Jugendliche in Fremdunterbringung haben in ihren Herkunftsfamilien bzw. Pflegefamilien verschiedene problematische Erfahrungen gemacht, die von Überforderung der Eltern über Alkoholprobleme der Eltern oder Tod eines Elternteils bis hin zu Gewalterfahrungen durch die Eltern reichen. Diese Problemkonstellationen bilden zumeist auch die Gründe für die Fremdunterbringung der Jugendlichen. Darüber hinaus werden von den Jugendlichen im Rahmen der Studie noch eigene psychische Probleme, Aggression, Schulschwänzen und Delinquenz als weitere Gründe für die Fremdunterbringung genannt (vgl. Drexler et al. 2012, 23).

Die Jugendlichen haben vielfältige Gewalterfahrungen in ihrem bisherigen Leben gemacht, in der Herkunftsfamilie, in der Schule, in der Öffentlichkeit und in Wohneinrichtungen. Sie schildern auch Situationen, in denen sie gegenüber anderen gewalttätig wurden. Ein Jugendlicher erzählt von jahrelangem Mobbing, körperlicher Gewalt und sexuellem Missbrauch, die er von Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern in einer anderen Einrichtung erfahren hat. Die Jugendlichen berichten auch über Gewaltsituationen, in denen sie entweder keine Unterstützung erhalten haben, bei denen sie sich nicht getraut haben, anderen über die Gewalterfahrung zu erzählen, oder in denen die Intervention wirkungslos blieb (vgl. ebd., 44–48).

Der Übergang von der Familie oder vorherigen Wohneinrichtungen in die Fremdunterbringung stellt für die Jugendlichen eine emotionale Belastung dar. Die Aufnahme in die Einrichtung ist in den meisten Fällen mit einem Migrationsprozess verbunden, der

in der Regel auch einen Schulwechsel mit sich bringt und vielfältige Beziehungsbrüche nach sich zieht. Bestehende Kontakte werden abgebrochen, und neue Kontakte müssen erst aufgebaut werden. Besonders Jugendliche, die im Laufe ihrer Lebensgeschichte in mehreren Einrichtungen untergebracht werden, sind dadurch wiederholt Brüchen von Beziehungen ausgesetzt.

Exemplarisch lässt sich hierfür ein Jugendlicher aus der Studie anführen, der durch den mehrmaligen Wechsel von Einrichtungen drei Volksschulen, zwei Hauptschulen sowie zwei polytechnische Schulen besucht hat. Aber auch innerhalb der Wohneinrichtungen kommt es durch die Fluktuation der BewohnerInnen und BetreuerInnen immer wieder zu Beziehungsabbrüchen (vgl. ebd., 43). Daher besteht ein wesentlicher Unterstützungsbedarf darin, den Migrationsprozess in die Wohneinrichtung durch pädagogisches und psychologisches Personal während seiner gesamten Dauer zu begleiten und durch eine Vorbereitung der Jugendlichen auf den Wohnwechsel abrupte Kontaktabbrüche zu vermeiden.

Der Übergang in Fremdunterbringung stellt für die Jugendlichen einen massiven Bruch im lebensgeschichtlichen Verlauf dar, der Ambivalenzen, Schuldgefühle und Fantasien über das eigene Verhalten als Ursache für die Unterbringungen aufseiten der Jugendlichen beinhalten kann. Daher sollte der Prozess für die Jugendlichen möglichst transparent gestaltet werden und den Jugendlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen (vgl. ebd., 66).

Tunnard, Barnes und Flood (2008) weisen auf den unbeständigen Bildungs- und Familienhintergrund der Jugendlichen hin und betonen, dass eine fundierte Beratung über Ausbildungsoptionen unter Einbezug der individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen wichtig ist. Darüber hinaus ist es wesentlich, dass Pflegeeltern und BetreuerInnen der Einrichtungen reichhaltige Lernumwelten für die Kinder und Jugendlichen herstellen können (vgl. Tunnard/Barnes/Flood 2008, 64 f.).

3.4.3 Jugendliche in Erwerbstätigkeit

Über die Situation von erwerbstätigen Schülerinnen und Schülern liegt in Österreich eine Studie von Schlögel (2007) vor, in der Wiener SchülerInnen der 10. bis 13. Schulstufe verschiedener Schultypen befragt wurden.³⁸

Insgesamt geben rund 16 % der Schülerinnen und 11 % der Schüler an, einer Erwerbstätigkeit während der Schulzeit³⁹ nachzugehen. Allerdings zeigen sich erhebliche Unterschiede, wenn nach Schultypen differenziert wird. So weisen SchülerInnen der wirtschaftlichen BHS sowie bei den technischen und wirtschaftlichen BMS eine überdurchschnittlich hohe Erwerbstätigkeit auf, bei den AHS und kaufmännischen BMS ist wiederum eine unterdurchschnittliche Erwerbstätigkeit festzustellen (vgl. Schlögel 2007, 13). Während eine deutliche Mehrheit der SchülerInnen unter zehn Wochenstunden arbeiten, beträgt das Arbeitsausmaß bei immerhin 3–4 % über 20 Stunden pro Woche (vgl. ebd., 20 f.).

Bei Jugendlichen, deren Eltern als höchste abgeschlossene Bildung lediglich Pflichtschulabschluss haben, sind 17 % fünf Tage in der Woche erwerbstätig (vgl. ebd., 30). Bei diesen Jugendlichen nehmen die Arbeitsmotive der Unabhängigkeit und der finanziellen Unterstützung der Eltern einen besonderen Stellenwert ein (vgl. ebd., 15). Für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern werden in der Studie drei Problemfelder herausgearbeitet. Erstens steht ihnen objektiv weniger Freizeit zur Verfügung, zweitens haben sie aus ihrer Sicht zu wenig Zeit für die Erledigung von Hausaufgaben, und schließlich konstatiert der Studienautor für diese SchülerInnengruppe, dass unter der Erwerbstätigkeit die Motivation, zur Schule zu gehen, sinkt (vgl. ebd., 33).

38 Insgesamt wurden 1.492 SchülerInnen von Vollzeitschulen der Schultypen AHS, BHS, BMS und Lehrerbildungsanstalten BAKIPÄD befragt.

39 Dies inkludiert keine Arbeit, die im Rahmen der Ferienzeit geleistet wird.

Aus Sicht der Expertinnen und Experten⁴⁰ kommt es bei einigen Schülerinnen und Schülern zu Problemen bei der Vereinbarkeit von Schule und Arbeit, die Klassenwiederholungen und Schulabbrüche zur Folge haben können. Einer Mehrheit der SchülerInnen gelingt es allerdings, beide Bereiche miteinander zu vereinbaren, wenn auch mit eventuellen Leistungseinbußen (vgl. ebd., 37).

Aus Sicht der schulpsychologischen Beratung ist es wichtig, die Härtefälle zu erkennen, um dann im Einzelfall gezielte Unterstützung zu ermöglichen, um Wiederholung und Abbrüche im Vorfeld zu vermeiden. Unter Umständen wird auch ein Bedarf an besserer finanzieller Unterstützung gesehen, damit Erwerbsarbeit keine Notwendigkeit darstellt (vgl. ebd., 40).

Darüber hinaus wird angesprochen, dass es im Schulsystem „keine Kultur der Zwischenabschlüsse“ gäbe und fehlende Teilleistungen deshalb zu Klassenwiederholungen führen, die wiederum Abbrüche wahrscheinlicher machen. Dabei scheitert es nicht unbedingt an der Leistungsfähigkeit der SchülerInnen, sondern möglicherweise an belastenden Lebenssituationen, die unter anderem auch mit der Erwerbstätigkeit im Zusammenhang stehen. Daher wird es als sinnvoll erachtet, Möglichkeiten für das „Nachbessern“ von Teilleistungen zu ermöglichen, um Klassenwiederholungen zu vermeiden (vgl. ebd., 40).

Eine englische Studie (Spielhofer et al. 2009) untersucht bei den Alterskohorten der 16- und 17-Jährigen unter anderem die Gruppe arbeitender Jugendlicher, die sich nicht in (Aus)-Bildung oder Training befindet (Job without Training, JWT)⁴¹. Im Rahmen der

.....
40 Im Rahmen der Studie wurden Interviews mit Expertinnen und Experten aus den Schultypen AHS, BMS, BHS und BAKIPÄD sowie schul- bzw. standortübergreifender Schulpsychologie und Bildungsberatung geführt (vgl. ebd. 11).

41 Jugendliche werden in der Studie als JWT definiert, wenn sie einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung nachgehen und in den letzten vier Wochen an keinem Training teilgenommen haben.

Studie werden drei Subgruppen von arbeitenden Jugendlichen herausgearbeitet, die jeweils unterschiedliche Bedürfnislagen aufweisen.

Die erste Subgruppe von arbeitenden Jugendlichen läuft Gefahr, zu NEET zu werden, d. h., ihre Erwerbstätigkeit zu verlieren („at risk of becoming NEET“). Diese Jugendlichen sind zumeist mit vielfältigen persönlichen Problemen konfrontiert, die Barrieren für eine Reintegration in das Bildungssystem darstellen, und haben häufig negative Schulerfahrungen gemacht. Für diese Gruppe von Jugendlichen besteht daher zunächst der Bedarf, Unterstützungsangebote für die Bearbeitung der bestehenden Problemlagen zu ermöglichen. Sie benötigen Unterstützung für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und sozialer Kompetenzen, die eine Voraussetzung für die Partizipation am Bildungssystem darstellen. Hier besteht besonders Bedarf an arbeitsbasierten Lernformen, in denen die Jugendlichen positive Lernerfahrungen sammeln können (vgl. Spielhofer et al. 2009, 93).

Eine zweite Subgruppe unterscheidet sich von den anderen arbeitenden Jugendlichen dadurch, dass sie mit ihrer derzeitigen Situation zufrieden sind („sustained in a JWT“). Daher dürfte diese Gruppe von Jugendlichen auch am schwierigsten zur Rückkehr ins Bildungssystem zu bewegen sein (vgl. ebd., 39 f.). Ein Teil dieser Jugendlichen steht einer (Aus-)Bildung sehr ablehnend gegenüber. Die zentralen Herausforderungen bei dieser Zielgruppe bestehen darin, sie von den Vorteilen von Bildungsabschlüssen zu überzeugen, ihre negative Wahrnehmung von Lernen zu überwinden und sie darin zu bestärken, Bildungsmöglichkeiten parallel zu ihrer Erwerbstätigkeit zu ergreifen. Ein anderer Teil der Subgruppe ist Lernen gegenüber offener eingestellt, bleibt allerdings aufgrund von fehlender Information über mögliche Optionen oder aufgrund finanzieller Bedenken zurückhaltend. Diese Jugendlichen benötigen Beratung über berufs begleitende (Aus-)Bildungsmöglichkeiten und über für ihre Karriereentwicklung hilfreiche Qualifikationsangebote (vgl. ebd., 93). Eine Voraussetzung dafür stellt logischerweise ein ausgebautes System berufsbegleitender Ausbildungsmöglichkeiten dar, in welches die Beratungsangebote vermitteln können.

In der dritten Subgruppe befinden sich arbeitende Jugendliche, die aufgrund von gescheiterten Übergängen eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben („transitional in a JWT“) (ebd. 33 f.). Von einem Teil dieser Jugendlichen wird die Arbeitstätigkeit als Überbrückung gesehen, und es besteht eine hohe Motivation, in der näheren Zukunft wieder ins (Aus-)Bildungssystem einzusteigen. Für diese Gruppe sollte sichergestellt werden, dass sie ausreichende Beratungs- und Unterstützungsangebote bekommt, um ihre angestrebten Wiedereinstiege ins Bildungssystem erfolgreich bewältigen zu können. Andere Jugendliche dieser Subgruppe planen zwar, wieder ins (Aus-)Bildungssystem einzusteigen, sie haben allerdings noch keine klaren Perspektiven entwickelt. Bei diesen Jugendlichen besteht das Risiko, dass sie bei ihrer derzeitigen Beschäftigung bleiben und ihre Bildungsmotivation nicht umsetzen können. Daher besteht für diese Jugendlichen ein Bedarf an intensiven Unterstützungs- und Beratungsangeboten, in denen sie verschiedene Lernformen ausprobieren und konkrete Perspektiven für die Erreichung bestimmter Karriereziele entwickeln können (vgl. ebd., 93 f.).

3.4.4 Jugendliche mit Migrationshintergrund

Jugendliche mit Migrationshintergrund unterscheiden sich in ihren Problemlagen nicht grundsätzlich von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Eine simple Reproduktion von gesellschaftlichen Diskursen, die die Wahrnehmung von Problemen auf Grundlage der Dichotomie Migrationshintergrund vs. kein Migrationshintergrund konnotiert, soll an dieser Stelle vermieden werden. Umso wichtiger ist es jedoch, in Hinblick auf die verhältnismäßig stärkere Betroffenheit von Bildungsbenachteiligung gesellschaftliche Formen von Benachteiligung und strukturelle Barrieren für Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Blick zu nehmen.

In der österreichischen Forschungslandschaften liegt eine Reihe von Studien zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang oder zu bildungsfernen Jugendlichen vor (vgl. Perchinig/Schmid 2012; Stadlmayr/Sepp 2011; Biffel/Steinmayr/Wächter 2009;

Reiners 2010). Im Rahmen dieser Studien werden Problemlagen und Bedürfnisse beleuchtet, die sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund in spezifischer Weise stellen.

Perchinig und Schmid (2012) weisen in ihrer Studie über junge Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 14 bis 21 Jahren auf das Problem der Entwertung von Bildungskapital bei Jugendlichen der ersten Generation hin. Jugendliche, die in ihrem Herkunftsland bereits eine Schule besucht haben, sind mit einer Entwertung des akkumulierten Bildungskapitals und einer Rückverweisung auf einen kindlichen Status konfrontiert. Dies kann neben den alterstypischen Herausforderungen der Adoleszenz eine massive Belastung darstellen (vgl. King 2005 nach Perchinig/Schmid 2012, 14 f.). Reiners (2010) zeichnet in ihrer Studie über Jugendliche mit Migrationshintergrund und geringer oder fehlender Mindestqualifikation die Auswirkungen dieses Entwertungsprozesses auf die betroffenen Jugendlichen noch detaillierter nach. Der geringe soziale Status, der den Jugendlichen gerade durch die Entwertung habitueller Kapitalien zugeschrieben wird, führt bei den Betroffenen zu Beschämung und kann schwerwiegende Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben. Bei den Jugendlichen kommt es zu Einschränkungen der beruflichen Ziele, die sie erreichen zu können glauben (vgl. Reiners 2010, 203).

Da Kinder und Jugendliche zumeist schneller mit der neuen Umgebung zurechtkommen, übernehmen sie häufig die Rolle eines Vermittlers und einer Repräsentationsfunktion nach außen. Wenn Wertorientierungen zwischen der Familie und dem Aufenthaltsland im Widerspruch stehen, erfahren die Jugendlichen diese Wertkonflikte häufig als Erste und müssen diese bewältigen (vgl. Schönplflug 2008 nach Perchinig/Schmid 2012, 15). Wenn bei den Jugendlichen Probleme bei der Lehrstellensuche auftreten bzw. nur unterbezahlte und risikoreiche Anstellungen gefunden werden können, wird der Entwicklungsschritt der Herstellung einer Autonomie zur Herkunftsfamilie erschwert bzw. verunmöglicht. Unterschiedliche familiäre und psychische Probleme, schwer zu bewäl-

tigende Migrationserlebnisse, psychische Traumata und der Verlust oder das Zurücklassen geliebter Menschen führen bei gleichzeitiger Erfahrung der Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie zu schwerwiegenden Belastungen (vgl. Reiners 2010, 204 f.).

Bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnte Reiners (2010) beobachten, dass sich durch prekäre finanzielle Lagen der Familien der Erwartungsdruck auf die Jugendlichen erhöht, rasch eine eigenständige Existenz aufzubauen oder etwas zum Haushaltseinkommen beizutragen. Dies führt zu einer stärkeren Orientierung an kurzen oder bezahlten Ausbildungszeiten oder einem möglichst raschen Arbeitsmarkteinstieg (vgl. ebd., 205).

Reiners weist zudem darauf hin, dass ein Teil der jungen Frauen mit Erwartungen der Herkunftsfamilie konfrontiert sind, Haushaltsarbeit und Betreuung jüngerer Geschwister zu leisten, oder es bestehen Einwände gegen die Partnerwahl der jungen Frauen. Im Zusammenhang mit damit einhergehenden Konflikten sind die weiblichen Jugendlichen besonders auf die Unabhängigkeit von ihren Eltern angewiesen, die sich unter den Möglichkeiten einer geringen Entschädigung in arbeitsmarktintegrierenden Maßnahmen oder der Entlohnung auf dem Lehrstellenmarkt kaum realisieren lässt. Unter diesen Bedingungen werden schnellen Erfolg versprechende Erwerbsmöglichkeiten attraktiv, weil sie eine rasche Unabhängigkeit von der Familie in Aussicht stellen (vgl. ebd., 205).

Bei vielen Jugendlichen in Reiners Untersuchung führen wiederholte Erfahrungen gescheiterter Arbeits- oder Lehrstellenplatzsuche zu einer starken Gegenwartsorientierung, und längerfristige Zukunftsplanungen treten in den Hintergrund. Langfristige Investitionen in zukünftige Anerkennung verlieren an Bedeutung, weil sich die Jugendlichen von einer Ausbildung keine existenzsichernde Beschäftigung mehr erwarten. Dadurch kommt es bei den Jugendlichen zu einer Auflösung von Orientierungen des Belohnungsaufschubs, d. h., sie erleben unqualifizierte Routinetätigkeiten und ihren Lohn im Verhältnis zu den ausgebildeten Arbeitskräften als Ausbeutung und können

dies nicht im Rahmen einer längerfristigen Perspektive als vorübergehende Zwänge und Hürden interpretieren. Mit dieser Gegenwartsorientierung verringert sich die Frustrationstoleranz der Jugendlichen, und sie lassen sich die Bedingungen ihrer Beschäftigung oder Lehrverhältnisse nicht mehr gefallen. Die Jugendlichen wehren sich gegen die als Ungerechtigkeit erlebten Bedingungen und stellen ihre Handlungsmacht unter Beweis, indem sie kündigen oder ihre Ausbildung beenden. Durch diese Strategien können die Jugendlichen ihre Rollen von passiv Erleidenden in handlungsmächtige Akteurinnen bzw. Akteure umdeuten und so ihre Selbstbilder absichern (vgl. ebd., 208 ff.; vgl. dazu auch Steiner et al. 2010).

Schließlich ist ein Teil der Jugendlichen mit Migrationserfahrungen im (Aus-)Bildungskontext mit sprachlichen Barrieren konfrontiert (vgl. Enggruber 2003, 21). Fehlende Deutschkompetenzen stellen für einen kleinen Teil der Jugendlichen ein Hindernis dar, allerdings wird vonseiten niederschwelliger Beschäftigungsprogramme darauf verwiesen, dass bei Jugendlichen mit mangelnden Deutschkenntnissen durchwegs ein großes Interesse am Spracherwerb vorhanden ist (vgl. Bissuti et al. 2013, 76).

3.4.5 Wohnungslose Jugendliche

Zu wohnungslosen Jugendlichen liegt eine deutsche Studie von Mücher (2010) vor, in der auf der Basis von qualitativen Interviews und teilnehmender Beobachtung fallübergreifende Verlaufsmuster von „Straßenkarrieren“ nachgezeichnet werden. In der Studie werden zwei Aspekte herausgearbeitet, die für eine Reintegration der Jugendlichen zentrale Hürden darstellen.

Erstens weisen die Jugendlichen in ihrer biografischen Vorgeschichte Diskontinuitäten des Aufwachsens auf. Neben frühzeitigen Heimerfahrungen und brüchigen Beziehungskonstellationen haben die Jugendlichen in verschiedenen Stadien ihres Lebens belastende Erfahrungen im familiären Kontext gemacht, die von konfliktreichen Beziehungen

zu den Eltern über Alkoholismus eines Elternteils bis hin zu massiven Gewalterfahrungen reichen (vgl. Mücher 2010, 203 f.). Die Straßenszene erleben die Jugendlichen dann zumeist als Solidargemeinschaft, die ihnen in schwierigen Lebensphasen Halt und Geborgenheit gibt und so die Familie oder einen verlorenen Heimplatz ersetzt. Die informelle Unterstützung durch die Peergroup kann Abhängigkeitsverhältnisse schaffen, die eine spätere Abkehr vom Straßenleben erschweren, besonders wenn Veränderungswünsche von den Normen und Werten der Szene abweichen (vgl. ebd., 207).

Zweitens haben viele Jugendliche in ihrer Vorgeschichte unterschiedliche Maßnahmen durchlaufen, dabei vielfache Beziehungsabbrüche erlebt und negative Erfahrungen mit Hilfesystemen gesammelt. Aufgrund dieser Vorerfahrungen weisen viele wohnungslose Jugendliche ein tiefes Misstrauen gegenüber Maßnahmen der Jugendhilfe auf, das sie teilweise auch auf die Straßensozialarbeit übertragen (vgl. ebd., 204 ff.).

Um einen Zugang zu den Jugendlichen herstellen zu können, bedarf es daher eines längeren Prozesses, in dem ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann (vgl. ebd., 208). Es werden langfristige Angebote, die vor allem auf niederschwellige Zugänge setzen, benötigt, die den Jugendliche ein schrittweises Zurückfinden in Strukturen ermöglichen (vgl. Bacher et al. 2013, 397).

Im Rahmen der Studie von Mücher (2010) werden zwei spezifische Verlaufsmuster festgehalten, bei denen durch die Bereitstellung passender Unterstützungsangebote Anknüpfungspunkte für den Ausstieg der Jugendlichen aus der Straßenszene entstehen.

Im ersten Verlaufsmuster stellt die Schwangerschaft oder die Geburt eines Kindes einen einschneidenden biografischen Wendepunkt dar, in dem die Jugendlichen Zukunftsvorstellungen entwickeln können, die eine starke Normalitätsorientierung aufweisen und dem Kind Sicherheit bieten. Passgenaue Hilfen, die bei gegenwärtigen Problemen ansetzen und die Entwicklung neuer Perspektiven ermöglichen, sind ein zentraler

Faktor für die Rückkehr in ein „normales Leben“. In einer ersten Phase treten schulische und berufliche Perspektiven zunächst gegenüber der Bewältigung der Elternrolle in den Hintergrund (vgl. ebd., 173 f.; siehe hierzu auch den Abschnitt 3.4.1 über Jugendliche mit Betreuungspflichten).

Im zweiten Verlaufsmuster verändern die Jugendlichen durch persönliche Entwicklungen ihre Einstellung und ihr Nutzungsverhalten gegenüber sozialen Diensten. Ursprünglich haben sie auf Grundlage von Alternativorientierungen ihre Vorstellungen von Freiheit in der Straßenszene verwirklicht und standen Hilfemaßnahmen ablehnend gegenüber. Im weiteren Verlauf entwickeln sie das Gefühl, in einer Sackgasse zu stecken, aus der sie ohne externe Unterstützung nicht herauskommen können. Die Jugendlichen öffnen sich gegenüber Unterstützungsangeboten und benötigen passende Maßnahmen, die ihnen einen geschützten Raum und einen strukturierten Rahmen zur Verfügung stellen. Unter diesen Bedingungen können die Jugendliche tragfähige neue Lebenskonzepte entwickeln, die eine Reintegration in gesellschaftliche „Normalbezüge“ ermöglichen und den Erwerb schulischer Qualifikationen beinhalten (vgl. ebd., 200 f.).

3.4.6 Jugendliche im Sonderschulsystem

Luciak (2009) weist darauf hin, dass wissenschaftliche Arbeiten aus unterschiedlichen Ländern hinsichtlich der Sonderbeschulung bzw. Lernbehinderung Auffälligkeiten aufzeigen. So kann durchwegs eine Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Verhältnissen, von männlichen Schülern und benachteiligten Gruppen von Migrantinnen und Migranten sowie ethnischen Minderheiten festgestellt werden. Die Überrepräsentanz im Kontext dieser sozialen, ethnischen, sprachlichen und geschlechtsspezifischen Merkmale kann wohl kaum auf höhere Betroffenheit von körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen zurückgeführt werden. Luciak verweist in diesem Zusammenhang auf Erklärungsansätze, die auf einer Kombination von lernerschwerenden Umwelteinflüssen und ungünstigen schulischen Bedingungen,

in denen auf unterschiedliche Voraussetzungen zu wenig Rücksicht genommen wird, basieren (vgl. Luciak 2009, 374). In diesem Zusammenhang weist auch Steiner (2013) auf dahinterliegende Diskriminierungsmechanismen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und generell bei Burschen, die in dieser Schulform überrepräsentiert sind, hin. Angehörige verschiedener sozialer Gruppen weisen also ein deutlich erhöhtes Risiko für eine Sonderbeschulung auf. Beispielsweise sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen um mehr als 50 % überrepräsentiert (vgl. Steiner 2013).

Eine deutsche Studie (Pfahl 2011) untersucht, wie sich das Selbstverständnis von Kindern und Jugendlichen in der Sonderschule formt und welche Dynamiken der Subjektivierung und Ausbildung von Handlungsfähigkeit beim Übergang nach der Sonderschule einsetzen. Es handelt sich bei der untersuchten Gruppe um Jugendliche, die sich aufgrund einer sogenannten „Lernbehinderung“ im Sonderschulsystem befinden. Pfahl verweist kritisch darauf, dass unter dem Begriff „Lernbehinderung“ eine Reihe unterschiedlicher psychologischer, biologischer und medizinischer Auffälligkeiten in der Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst wird (etwa Teilleistungsstörungen, Sprachentwicklungsverzögerungen, Konzentrationsschwierigkeiten, soziale Auffälligkeiten), aber keine eigenständige pädagogische Begriffsbestimmung dazu existiert. Unter dem Label werden alle Kinder zusammengefasst, die von den Durchschnittsleistungen nach unten abweichen und die im regulären Schulsystem nicht adäquat gefördert werden (vgl. Pfahl 2011, 215).

Die Fallstudien zeigen, dass die InterviewpartnerInnen ihre Schulerfahrungen als individuelle Schwierigkeiten deuten. Viele Befragte nehmen die diagnostizierten „Lernbehinderungen“ als biologische Tatsache wahr, was im Extremfall so weit führt, dass Angst vor Vererbung der Lernbehinderung besteht. In den biografischen Beschreibungen der Jugendlichen werden Selbstbeobachtungen sichtbar, die ihr schulisches und berufliches Handeln anhand der Differenzkategorien krank/gesund, normal/behindert, leistungs-

fähig/leistungsschwach bewerten und damit sehr strikt in dieser Dichotomie verhaftet bleiben und kaum Zwischenräume für sich nützen können (vgl. ebd., 199 f.).

Das sozialpädagogische Konzept eines „geschützten Territoriums“ abseits der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft, in dem durch angepasste Erwartungen „geschont“ und durch „eingeschränkte Bildungsansprüche“ nach individueller Maßgabe gefördert werden soll, wird von den Schülerinnen und Schülern selbst aufgegriffen. Sie fordern auch in außerschulischen Kontexten oder sich selbst gegenüber reduzierte Erwartungen ein, die „Rücksichtnahme“ auf die Behinderung fließt in ihr subjektives Wissen ein (vgl. ebd., 202). Da die Lernbehinderung nicht eindeutig definiert, sondern als negative Abweichung von Durchschnittsleistungen benannt wird, fehlt den Jugendlichen das Wissen darüber, wie diese Behinderungen überwunden werden können. Den Schülerinnen und Schülern ist unklar, durch welche Leistungen die Lernbehinderung ausgeglichen werden kann und wann sie endet. Dadurch übernehmen viele SchülerInnen die Zuschreibung einer „lebenslangen Lernbehinderung“. Dies zeigt sich auch in den weiteren Lebensverläufen von Sonderschulabsolventinnen und -absolventen, wenn etwa Zweifel oder auftretende Schwierigkeiten auf ihre Lernbehinderung oder problematische Lebensereignisse auf individuelle Defizite zurückgeführt werden (vgl. ebd., 203).

Wenn eine Identifikation mit der Zuschreibung von körperlicher oder geistiger Schwäche erfolgt, kann das bei den Jugendlichen zu weitgehenden Einschränkungen ihrer Handlungsfähigkeit führen. Sie tendieren dazu, positive Erfahrungen wie vollbrachte Leistungen oder Anerkennung auf die Behinderung und nicht auf ihre eigene Leistungsfähigkeit zurückzuführen (vgl. ebd., 205). D. h., erreichte Leistungen werden auf ein reduziertes Anforderungsniveau zurückgeführt und nicht auf die eigenen Fähigkeiten.

Der Übergang von einer Sonderschule in den Beruf ohne qualifiziertes Zertifikat kann von Selbstselektionsprozessen begleitet werden, die einen (motivationalen) „Rückzug“

darstellen. Viele Sonderschulabsolventinnen und -absolventen versuchen, die fehlende Qualifikation durch eine erhöhte Leistungsbereitschaft zu kompensieren und eine Normalisierung ihrer sozialen Position zu erreichen. Wenn die Bemühungen scheitern und die angestrebten Erfolge ausbleiben, kommt es zu strategisch reduzierten Ansprüchen (vgl. ebd., 206 f.).

Die Bezeichnung „Sonderschule“ fördert die Stigmatisierung der SchülerInnen. Ein Abschlusszeugnis mit dem Vermerk, dass man nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet wurde, erschwert zudem die Arbeitsuche, und die Jugendlichen sind dementsprechend in einem höheren Ausmaß von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. ebd., 387 f.).

3.4.7 Jugendliche Angehörige ethnischer Minderheiten

Auf der Grundlage qualitativer Studien (vgl. Luciak/Liegl 2008; Luciak/Kramann 2009) wurde die Bildungssituation von autochthonen Roma sowie Roma mit Migrationshintergrund in Wien und im Burgenland untersucht. Die Studien verdeutlichen, dass die Schulleistungsschwächen von Roma-Schülerinnen und -Schülern stark mit ihrer sozial benachteiligten Lage in Zusammenhang stehen. Für die autochthonen Roma lässt sich eine positive Entwicklung hinsichtlich der schulischen Situation im letzten Jahrzehnt konstatieren.

Im Gegensatz dazu stellt sich die Situation von Roma-Migrantinnen und -Migranten deutlich schwieriger dar. Sie leben häufig in prekären Lebensumständen und haben im Herkunftsland nur in geringem Ausmaß Schulbildung erhalten. Auch in Österreich geborene Roma mit Migrationshintergrund sind oft nicht ausreichend auf schulisches Lernen vorbereitet. Sie befinden sich in schwierigen Lebenslagen, und ihre Eltern weisen eine geringe Schulbildung und mangelnde Deutschkenntnisse auf (vgl. Luciak 2009, 382).

In ihrer Länderstudie über die Bildungssituation von Roma, die neben Österreich auch Länderstudien zu sechs weiteren Ländern enthält,⁴² verweisen Luciak und Liegl (2008) auf schulische Benachteiligung von Roma-Schülerinnen und -Schülern. So wird in allen Länderstudien betont, dass Roma-SchülerInnen schlechtere schulische Leistungen und überproportional häufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und eher Schulen mit geringerem schulischem Leistungsniveau besuchen sowie häufiger die Schule abbrechen (vgl. Luciak/Liegl 2008, 16).

Darüber hinaus verweist die Studie auf problematische Aspekte in der Wahrnehmung von Roma-Schülerinnen und -Schülern aufseiten der LehrerInnen. So haben LehrerInnen häufiger geringere Erwartungen gegenüber Roma-Schülerinnen und -Schülern, es werden häufiger kulturelle Faktoren als soziale oder strukturelle Faktoren als Erklärungsansätze für Schulleistungen herangezogen, und die LehrerInnen weisen allgemein ein geringes Wissen über Roma-Familien und deren Kulturen auf. Zudem werden SchülerInnen bei positiven Leistungen oder guter Kooperation zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr als zur Gruppe der Roma zugehörig wahrgenommen (vgl. ebd., 15 f.). D. h., dass Jugendliche eher dann über das ethnische Differenzschema als Roma-Zugehörige wahrgenommen werden, wenn die Schulleistungen und der Kooperationswille zu stereotypen Vorannahmen passen.

Aus Sicht der Studienautorinnen und -autoren besteht in einigen Punkten Bedarf, die Bildungssituation von Roma-Schülerinnen und -Schülern zu verbessern. Einerseits werden Möglichkeiten benötigt, außerhalb des Unterrichts an Lernprogrammen teilnehmen zu können. Andererseits besteht bei Schwierigkeiten im regulären Unterricht Bedarf an zusätzlichen Unterstützungsleistungen, anstatt die SchülerInnen in eigene Schulformen zu entsenden. Zudem bedarf es einer besseren Anerkennung der vorhandenen vielseitigen sprachlichen Kompetenzen (vgl. ebd., 30). Darüber hinaus werden

42 Neben Österreich wurden Länderstudien für Zypern, Griechenland, Italien, Rumänien, die Slowakei und Großbritannien angefertigt.

Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen bzw. zur Beseitigung der Diskriminierung benötigt (vgl. Steiner et al. 2010, 69).

Für die Eltern sollten einerseits Informationsangebote über Bildungsverläufe und das vorhandene Spektrum an Bildungs- und Berufsmöglichkeiten bereitgestellt werden. Andererseits werden sichere Umfelder für den Kontakt zwischen Schule und Eltern benötigt, um die Partizipation der Eltern zu erhöhen (vgl. ebd., 30 f.).

Für die LehrerInnen besteht Bedarf an Angeboten, in denen sie über den Umgang mit Diversität in Klassen und über die Roma in Österreich (Geschichte, Kulturen, Sprachen) lernen können. Im Rahmen der LehrerInnenausbildung wurde ein Großteil der LehrerInnen nicht auf den Unterricht von kulturellen und sprachlichen Minderheiten vorbereitet (vgl. ebd., 31).

3.4.8 Jugendliche mit Fluchtbiografien

Zu Jugendlichen mit Fluchterfahrungen existieren in der österreichischen Forschungslandschaft der letzten zehn Jahre keine eigenständigen Studien, allerdings wurden im Rahmen des Forschungsprojektes zur Evaluierung der ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung (vgl. Steiner et al. 2010) Problemlagen und Bedürfnisse von minderjährigen Asylwerberinnen und Asylwerbern als Zielgruppe von DaZ-Angeboten (Deutsch als Zweitsprache) untersucht. Zudem hat Hofer (2013) in seiner Studie über die eingeschränkten Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten von Asylwerberinnen und Asylwerbern auch jugendliche AsylwerberInnen in seine Untersuchung einbezogen.

Jugendliche Asylwerbende sowie anerkannte Flüchtlinge oder subsidiär Schutzberechtigte haben Flucht- oder Verfolgungserfahrungen gemacht und leiden unter Traumata, psychischen und körperlichen Problemen, Schlafstörungen und beeinträchtigter Konzentrationsfähigkeit. Neben diesen zum Teil schwerwiegenden psychischen Belas-

tungen müssen jugendliche AsylwerberInnen das Warten auf den Ausgang des Asylverfahrens und die damit verbundene Unsicherheit bewältigen. In Hinblick auf die Bildungsteilnahme befinden sich die jugendlichen AsylwerberInnen in einer paradoxen Situation: Zum Zeitpunkt eines positiven Bescheids, wenn längerfristige Zukunftsperspektiven vorhanden sind, ist es zu spät, mit dem Deutschlernen anzufangen, weil eine Arbeitsaufnahme oft zwingend ist. Während der Wartezeit auf den Asylbescheid können die Jugendlichen zwar an Bildungsangeboten teilnehmen, längerfristige Perspektiven sind jedoch nicht gesichert, weil über die Frage des dauerhaften Aufenthaltsrechtes erst entschieden wird, und es bleibt aus der Perspektive der Jugendlichen unklar, ob und inwieweit das Gelernte zukünftig gebraucht werden kann. Darüber hinaus gibt es für diese Zielgruppe kaum umfassende Bildungsangebote (vgl. Steiner et al. 2010, 116).

Minderjährige AsylwerberInnen haben die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu machen und ein Kontingent von 200 Deutschstunden zu nützen. Nach dem Abschluss dieser Schulausbildung stehen sie dann jedoch an. Seit 2012 dürfen unbegleitete Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren⁴³ eine Lehrausbildung machen, allerdings beschränkt auf Mangelberufe. Die duale Ausbildung bleibt den Jugendlichen damit zwar nicht theoretisch, aber praktisch versperrt (vgl. Hofer 2013, 61).

Für Jugendliche mit Fluchterfahrungen besteht ein Bedarf an Beratungs- und Orientierungsangeboten, in deren Rahmen die Jugendlichen ihre Zukunftsperspektiven reflektieren und sich mit möglichen Zielen auseinandersetzen können. Die Entscheidung, nach Österreich zu kommen, wurde häufig nicht von den Jugendlichen selbst getroffen, sondern von externen Einflüssen oder politischen Umständen in den Herkunftsländern bestimmt. Dies wirkt sich einerseits auf die Lernfähigkeit der Jugendlichen aus und versetzt sie andererseits in die Situation, sich in einer neuen Umgebung zurechtfinden

43 Ursprünglich wurde die Altersgrenze bei 18 Jahren gezogen. Mit einem Erlass im März 2013 wurde die Altersgrenze angehoben. Somit steht Asylwerberinnen und Asylwerbern bis zum Alter von 25 Jahren die Möglichkeit einer Lehrausbildung offen (vgl. BMASK 2013: Erlass an das Arbeitsmarktservice Österreich, GZ: BMASK-435.006/0005-IV/B/7/2013).

zu müssen. In einem nur auf den Deutscherwerb eingeschränkten Angebot können die Reflexionsprozesse nicht ausreichend erfüllt werden (vgl. Steiner et al. 2010, 66; Steiner et al. 2015).

3.4.9 Generationsübergreifende Exklusion

Abschließend geht es in diesem Abschnitt weniger um eine Subgruppe von Jugendlichen, sondern eher um eine Reproduktionslogik von mangelnder Teilhabe, Ressourcenarmut und sozialer Ungleichheit. Großegger (2009) nimmt in ihrer Studie Kinder und Jugendliche in den Fokus, die aus Familien in benachteiligten Lebenslagen⁴⁴ kommen und von sozialen Ausgrenzungserfahrungen betroffen sind. Großegger (2009) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Exkludierten der 2. Generation“.

In ihrer qualitativen Studie untersucht Großegger, mit welchen Bewertungs- und Bewältigungsmustern die Eltern mit der prekären familiären Lebenssituation umgehen, wie sich dies auf ihre Kinder auswirkt und welche Bedarfs- und Problemlagen sich für sie ergeben (vgl. Großegger 2009, 5). Die materielle Knappheit wird von den Familien in unterschiedlicher Weise verarbeitet, manche bewältigen die Situation durch ein „Management des Mangels“, andere durch das Nutzen von informellen Verdienstmöglichkeiten oder die strategische Nutzung von wohlfahrtstaatlichen Leistungen. In anderen Familien kann keine Bewältigung der Situation erreicht werden, es setzt Resignation ein, und Perspektiven der Verbesserung der Lebenssituation sind kaum noch möglich (vgl. ebd., 69 ff.). Während es manchen Familien also gelingt, Strategien im Umgang mit geringen materiellen Ressourcen zu finden und negative Auswirkungen auf ihre Kinder möglichst zu vermeiden, entstehen aus der prekären Situation bei

44 Die Benachteiligung wird in der Studie über die Exklusionsfaktoren „niedrige Bildung“, „Migrationshintergrund“, „Leben in einer kinderreichen Familie“ und „Leben in einer AlleinerzieherInnenfamilie“ definiert, wobei sowohl Familien einbezogen werden, die nur eines der Kriterien erfüllen, als auch Familien, die bis zu drei der Kriterien erfüllen (vgl. Großegger 2009, 7).

anderen Familien teilweise schwerwiegende Problemlagen für die Kinder und Jugendlichen.

Eine Problemlage bei Familien in instabil-prekären Lagen sind Entstrukturierungsprozesse des Alltags, die bis zu einem Zerfall der Zeitstruktur in der Alltagsorganisation der Familie reichen können. Die Kinder und Jugendlichen erleiden dadurch einen Mangel an Ordnung und Orientierung. Exemplarisch zeigt sich dies beispielsweise darin, dass sich Eltern nicht um regelmäßige Mahlzeiten für ihre Kinder kümmern (vgl. ebd., 84 f.).

Eine weitere Problemlage stellen negative Auswirkungen auf die soziale und kulturelle Teilhabe der Kinder dar, wenn aufgrund von knappen finanziellen Mitteln ein eingeschränktes Freizeitverhalten der Familie und daraus resultierend ein Rückzug in die konsumfreie häusliche Sphäre erfolgt. Das kann bei Jugendlichen dazu führen, dass sich die sozialen Kontakte nur mehr auf die Zeit in der Schule beschränken und die Freizeit zu Hause verbracht wird (vgl. ebd. 61 f.). Bei einigen Jugendlichen zeigen sich Bewältigungsmuster der medienorientierten Realitätsflucht, die durch eine atypische und ausgedehnte Mediennutzung charakterisiert ist, die beispielsweise bis zu einem Fernsehkonsum von elf Stunden täglich reichen kann (vgl. ebd., 74).

In Multiproblematik-Familien können zudem konfliktreiche Familiensituationen materielle Schwierigkeiten überschatten. Diese werden von den Jugendlichen häufig als belastender erlebt als die finanzielle Knappheit. Die Jugendlichen stehen entweder selbst im Mittelpunkt von Konflikten oder sind BeobachterInnen von Streitigkeiten zwischen anderen Familienmitgliedern (vgl. ebd., 85).

Die Studie beschreibt unter anderem den Handlungstyp „paradox-lebenszufriedene Exkludierte“, den Menschen entwickeln können, wenn ihnen die vollwertige Teilhabe an der Gesellschaft verwehrt ist. Dazu zählen auch Kinder und Jugendliche, die als „zweite Generation“ in der „Welt der Exkludierten“ aufwachsen und für die dies die

Normalität darstellt. Teilweise haben die Jugendlichen nie erlebt, dass ihre Eltern morgens in die Arbeit gehen. Sie haben eine fatalistische Haltung entwickelt, nehmen ihre Lebenssituation als kaum veränderbar wahr und haben sich mit ihr arrangiert und abgefunden (vgl. ebd., 126 ff.).

Aus Sicht der Studienautorin besteht ein wesentlicher Bedarf an Angeboten zur Entwicklung und Förderung der motivationalen Ressourcen, besonders im Fall von Schulabbrüchen. Eltern sind aufgrund der prekären Lebensverhältnisse oft nicht in der Lage, ihre Kinder motivational zu unterstützen. Zudem besteht ein Bedarf an Unterstützungsangeboten, die zur aktiven Lebensbewältigung beitragen. Einerseits werden Elternhilfe und Elternberatung benötigt, andererseits auch familientherapeutische Angebote und psychologische Betreuung bei schwierigen Familiensituationen, die auch professionelles Konfliktmanagement und Mediation beinhalten (vgl. ebd., 122).

3.4.10 Anknüpfungspunkte für eine Ausbildung bis 18

Aus den dargestellten Studien, die sich auf die spezifischen Subgruppen von Jugendlichen mit Betreuungspflichten, in Fremdunterbringung, in Erwerbstätigkeit, mit Wohnungslosigkeitserfahrungen, im Sonderschulbereich, aus ressourcenarmen und deprivierten Familien, auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen sowie auf junge Angehörige ethnischer Minderheiten fokussieren, lassen sich etliche Bedarfe und Anknüpfungspunkte für eine Ausbildung bis 18 zusammenfassen.

Erstens finden sich in den Studien Hinweise darauf, dass es sich bei einem Teil der Zielgruppe der Ausbildung bis 18 um systemferne Kernproblemgruppen handelt (vgl. Abschnitt 2.4.4), die einen besonderen Bedarf an längerfristigen und intensiven Unterstützungsmaßnahmen haben, um eine Stabilisierung ihrer Lebenssituation erreichen zu können:

- » Als erste Gruppe lassen sich diesbezüglich junge Eltern und schwangere Frauen herausstreichen, die schwerwiegende Lebenssituationen (Drogenszene, kriminelle

Milieus, Heimkarrieren oder Wohnungslosigkeitserfahrungen) hinter sich gebracht haben und die durch das geborene (oder zukünftige) Kind eine Stabilisierung ihrer Lebensbedingungen erreicht haben. Da die erreichte Stabilität häufig krisenanfällig und brüchig ist und die Jugendlichen zunächst ihre Elternrolle bewältigen müssen, besteht ein längerfristiger Beratungs- und Betreuungsbedarf.

- » Eine zweite Gruppe stellen Jugendliche in Erwerbstätigkeit dar, die aufgrund von vielfältigen Problemlagen Gefahr laufen, auch ihre Arbeit zu verlieren und zu NEET zu werden. Für diese Gruppe von Jugendlichen besteht ein Bedarf an längerfristigen Unterstützungsangeboten, in denen die Problemlagen bearbeitet werden können, bevor eine nachhaltige Reintegration in (Aus-)Bildung erfolgen kann. Für diese Gruppe sind arbeitsbasierte Lernformen, in denen die Jugendlichen positive Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln können, geeignete Settings, um re-integrative Schritte zu schaffen.
- » Jugendliche, die längere Wohnungslosigkeitsphasen erlebt haben, benötigen niederschwellige und längerfristige Angebote, mit denen sie über längerfristige Prozesse Vertrauensverhältnisse aufbauen und schrittweise in Strukturen zurückfinden können. Unter diesen Bedingungen können tragfähige Lebenskonzepte entwickelt und kann eine Reintegration in gesellschaftliche „Normalbezüge“ erreicht werden.
- » Als eine weitere Gruppe können Jugendliche mit Fluchtbiografien genannt werden, die teilweise Traumata und schwerwiegende psychische Belastungen aufweisen.

Zweitens lassen sich in den Studien Hinweise auf einen Bedarf an Ausbildungs- und Berufsberatung finden, damit neue Zukunftsperspektiven entwickelt werden können bzw. aufgrund von spezifischen Lebensbedingungen eine Adaption nicht mehr realisierbarer Ausbildungsperspektiven erreicht werden kann. Damit ergeben sich inhaltliche Überschneidungen mit der in Abschnitt 2.4.4 differenzierten systemangebundenen Fluktuationsgruppe:

- » Eine erste Gruppe bilden schwangere Mütter oder alleinerziehende Elternteile, die aufgrund ihrer veränderten Lebenssituation mit (zukünftigem) Kind und fehlenden

Betreuungsmöglichkeiten ihre zum Teil ambitionierten vormaligen (Aus-)Bildungsziele nicht mehr als erreichbar einschätzen. Es kann bei dieser Gruppe von Jugendlichen zu einer resignativen Rücknahme von Perspektiven kommen oder Bedarf an einer realisierbaren Anpassung von Zielen entstehen. In beiden Fällen bilden Beratungssettings eine wesentliche Grundlage.

- » Weitere Gruppen bilden erwerbstätige Jugendliche, die mit ihrer derzeitigen Lebenssituation zufrieden sind und daher keine Rückkehr ins Bildungssystem anstreben, sowie jene, die ihre derzeitige Beschäftigung nach gescheiterten Übergängen als Überbrückung sehen. Bei der ersten Gruppe fehlt es häufig an Wissen über berufsbegleitende (Aus-)Bildungsmöglichkeiten und finanzielle Unterstützungssysteme. Die zweite Gruppe braucht durch Beratungssettings Unterstützung, um klare Perspektiven für eine Rückkehr ins Bildungssystem zu finden, damit sie ihre Bildungsmotivation umsetzen können und nicht Gefahr laufen, bei ihrer derzeitigen Beschäftigung zu bleiben.
- » Jugendliche mit Fluchtbiografien stellen eine weitere Gruppe dar, die Beratungsangebote benötigen, um ihre Zukunftsperspektiven reflektieren und sich mit möglichen Zielen auseinandersetzen zu können. Dies lässt sich als zusätzlicher Bedarf zu Angeboten für den Deutscherwerb sehen.
- » Für Jugendliche in Fremdunterbringung, die unbeständige Familien- und Bildungshintergründe aufweisen, wird ebenso ein großer Bedarf an Beratung über Ausbildungsoptionen und mögliche berufliche Perspektiven gesehen.

Des Weiteren wird im Rahmen verschiedener Studien der Bedarf an Familienhilfe und -beratung sowie familientherapeutischen und psychologischen Betreuungsmaßnahmen herausgearbeitet:

- » Zum einen haben alleinerziehende Elternteile oder junge Eltern, die mit ihrer Elternrolle überfordert sind, einen Bedarf an Familienhilfe und -beratung. Derartige Überforderungen können nicht nur für die Kleinkinder eine Bedrohung durch Vernachlässigung oder Gewalt darstellen, sondern auch bei den jugendlichen Eltern zu einer

Erosion ihrer Lebensgestaltung mit tief greifenden Zukunftsängsten führen.

- » Zum anderen kann in deprivierten und von Exklusion betroffenen Familien ein Bedarf an Familienhilfe und -beratung entstehen.

Zudem wird Bedarf an Informations- und Beratungsangeboten für die Eltern der Jugendlichen und Maßnahmen, die auf die Erhöhung der Partizipation der Eltern abzielen, erkannt:

- » Einerseits wird in diesem Zusammenhang auf jene Angehörige von ethnischen Minderheiten und Eltern mit Migrationshintergrund verwiesen, die ein geringes Wissen über die Bildungsverläufe im österreichischen (Aus-)Bildungssystem und das Spektrum von Bildungs- und Berufsmöglichkeiten haben.
- » Andererseits stellen Eltern aus deprivierten und von Exklusion betroffenen Familien eine Zielgruppe für derartige Maßnahmen dar.

Über die genannten Bedarfe hinaus werden noch spezifische Maßnahmen und Angebote in den Studien genannt, die im Hinblick auf Bildungsbenachteiligungen oder vorzeitige Bildungsabbrüche von Relevanz sind:

- » Es wird ein Bedarf an Maßnahmen für LehrerInnen gesehen, mit denen der Umgang mit Diversität in Klassen erlernt werden kann.
- » Des Weiteren werden Maßnahmen zu einer besseren Anerkennung von vorhandenen sprachlichen Kompetenzen angesprochen.
- » Es wird der Bedarf an zusätzlichen Unterstützungsleistungen im regulären Schulsystem herausgestrichen, damit eine inklusive Beschulung erreicht und eine Segregation in Sonderbeschulung vermieden werden kann.

Schließlich haben Jugendliche mit Betreuungspflichten gegenüber kranken Familienangehörigen einen Beratungs- und Unterstützungsbedarf, um eine weitreichende Aufklärung über die Krankheit der Familienangehörigen zu erlangen, Hilfe für pflegerische Tätigkeiten zu bekommen und Unterstützung bei schulischen Belangen zu erhalten.

3.5 Forschungslücken

Wie aus den vorangegangenen Darstellungen ersichtlich wurde, lässt sich das Spektrum der jugendlichen Zielgruppe für die Ausbildung bis 18 über eine Vielzahl an relevanten Subgruppen aufspannen. Nimmt man nun in einem nächsten Schritt in den Blick, welche Subgruppen in der Forschungslandschaft der letzten zehn Jahre hinsichtlich ihrer Problemlagen, Kompetenzen und Stärken sowie ihrer Bedarfe eingehender erfasst wurden, so lassen sich drei Kategorien von Subgruppen festhalten, die sich im Hinblick auf die vorhandenen Wissensbestände unterscheiden.

Zunächst lässt sich eine Reihe von Subgruppen nennen, die hinsichtlich ihrer Problemlagen, Bedarfe und Kompetenzen im Korpus der nationalen und internationalen Forschungsarbeiten in umfassender Weise abgedeckt sind. Hierzu zählen folgende Subgruppen:

- » Jugendliche in Fremdunterbringung
- » Jugendliche mit Migrationshintergrund
- » Jugendliche mit Betreuungspflichten
- » jugendliche Angehörige ethnischer Minderheiten
- » Jugendliche in Hauptschulabschlusskursen bzw. ohne Pflichtschulabschluss
- » Jugendliche mit Fluchtbiografien
- » wohnungslose Jugendliche

Es lässt sich eine zweite Kategorie von Subgruppen nennen, zu denen zwar keine spezifischen eigenständigen Untersuchungen vorliegen, die allerdings im Rahmen von Forschungsarbeiten in unterschiedlichem Ausmaß mitberücksichtigt bzw. miterfasst werden. Zu diesen Subgruppen besteht dementsprechend bereits in Teilen Wissen über Problemlagen, Bedarfe und Kompetenzen, es ist allerdings teilweise nicht ausreichend systematisiert oder noch unterbeleuchtet. Dazu zählen:

- » Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen
- » Jugendliche mit physischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen

- » Jugendliche in Deutschkursen bzw. Kursen, die auf den Besuch von Hauptschulabschlusskursen vorbereiten
- » Jugendliche in Erwerbstätigkeit aus Notwendigkeit im Armutskontext
- » Jugendliche in unqualifizierter Beschäftigung
- » Jugendliche mit alternativen Lebensentwürfen
- » Jugendliche im Sonderschulsystem

Schließlich lässt sich eine Kategorie von Subgruppen herausstreichen, zu denen ebenfalls keine umfassenden eigenständigen Forschungsarbeiten hinsichtlich ihrer Problemlagen, Bedarfe und Kompetenzen vorhanden sind und die nur in eingeschränkter Weise in anderen Studien miterfasst werden. Für diese Subgruppen lassen sich die Wissensbestände in Hinblick auf Problemlagen, Bedarfe und Kompetenzen als eher geringfügig bezeichnen, sodass ein Forschungsbedarf vorhanden ist:

- » zurückgezogene Jugendliche
- » Jugendliche im Jugendstrafrechtssystem
- » Jugendliche mit nicht anerkannten Abschlüssen
- » Jugendliche mit Suchtproblematiken

Die Auswahl der vier Subgruppen, die im Rahmen der vorliegenden Grundlagenanalyse herausgegriffen und weiterführenden empirischen Analysen unterzogen wurden, basiert dabei einerseits auf dem Kriterium einer vorhandenen Forschungslücke zu der Subgruppe und andererseits auf dem Kriterium der Relevanz der Subgruppe für die Ausgestaltung der Ausbildung bis 18. Folgende vier Subgruppen wurden in diesem Zusammenhang ausgewählt:

- » **Jugendliche in Erwerbstätigkeit:** In diese Subgruppe werden sowohl Jugendliche in unqualifizierter Arbeit als auch arbeitende Jugendliche im Kontext von Armutsbetroffenheit einbezogen. Diese Subgruppe ist von besonderer Relevanz, weil unqualifizierte Beschäftigung von Jugendlichen in der Ausbildung bis 18 weitgehend eingeschränkt werden soll. Um dieses gesteckte Ziel erreichen zu können, ist eine

nähere Betrachtung der Subgruppe und deren Problemlagen und Bedürfnisse unerlässlich.

- » **Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen:** Für diese Subgruppe lässt sich einerseits noch vorhandener Forschungsbedarf feststellen, andererseits wird von Expertinnen und Experten immer wieder darauf hingewiesen, dass diese Gruppe hinsichtlich ihrer Quantität im Steigen begriffen ist; zugleich wird die bestehende Unterversorgung dieser Gruppe betont (vgl. Steiner et al. 2013; Pessl/Steiner/Wagner 2015). Dementsprechend kann dieser Subgruppe eine besondere Relevanz für die Ausbildung bis 18 zuerkannt werden.
- » **Zurückgezogene Jugendliche:** Für diese Subgruppe kann ebenfalls ein weiterer Forschungsbedarf festgestellt werden, da es sich dabei um Jugendliche handelt, über die erstens nur geringe Wissensbestände vorhanden sind und die zweitens auch über institutionelle Kontexte nicht sichtbar werden.
- » **Jugendliche im Sonderschulsystem:** Diese Subgruppe ist für die Ausbildung bis 18 von besonderer Relevanz, weil hier die hohe Selektivität des österreichischen Bildungssystems in den verschärften Auswirkungen auf die Bildungskarrieren der Jugendlichen zum Ausdruck kommt. Der Sonderschulbesuch stellt häufig den ersten Schritt hin zu einem vorzeitigen Abbruch der Bildungslaufbahn dar, weil dort zumeist keine Bildungszertifikate erworben werden, die eine Voraussetzung für einen weiterführenden Schulbesuch darstellen.

In den nachfolgenden Abschnitten erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse zu den vier Subgruppen, die im Rahmen der Analyse von Interviews mit Schnittstellen- und Zielgruppenexpertinnen und -experten und der Analyse von biografischen Interviews mit betroffenen Jugendlichen erarbeitet werden konnten.

4 QUALITATIVE BEDARFSANALYSE

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Ergebnisse von nationalen und internationalen Studien zu ESL, NEET und benachteiligten Jugendlichen dargestellt und diskutiert wurden, werden im Folgenden die Ergebnisse derjenigen Erhebungen und Analysen besprochen, die im Rahmen der Studie selbst durchgeführt wurden. Die Interviews mit Professionistinnen und Professionisten umfassen dabei neben der Schnittstellenthematik ganz spezifische Lebenslagen von Jugendlichen, zu denen bislang noch wenig Forschung durchgeführt wurde. Die Analyse von brüchigen Bildungsbiografien schließlich folgt dem Anspruch, über die Beschreibung und Analyse auf Ebene der Jugendlichen hinauszugehen und nachzuzeichnen, wie strukturelle Bedingungen in den Lebensgeschichten wirksam werden.

4.1 Probleme im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch aus Sicht von Expertinnen und Experten

Im Rahmen der qualitativen Analysen zu Problematiken im Kontext von frühem Bildungsabbruch und zu der Frage, wie die Maßnahmen im Kontext der Ausbildung bis 18 gestaltet sein müssten, um den Bedürfnissen der Jugendlichen zu entsprechen, wurde eine Reihe von Interviews mit Zielgruppenexpertinnen und -experten geführt. Dahinter stehen mehrere Zielsetzungen: Zum einen geht es darum, eine Perspektive aus der Praxis zu gewinnen, um damit das in der Metaanalyse auf Basis von Studien generierte Wissen zu ergänzen bzw. zu validieren. Zum anderen werden die Lücken, die auf Basis der Metaanalyse herausgearbeitet wurden und die im österreichischen Kontext (Kontext der Ausbildung bis 18) besonders relevant sind, in einem ersten Schritt durch Interviews mit Expertinnen und Experten geschlossen, die beruflich mit oder zu diesen Zielgruppen arbeiten. Unter diese Forschungslücke fallen wie erwähnt (vgl. Abschnitt 3.5) Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen, mit Schulbesuchserfahrungen im Sonderschulbereich, erwerbstätige sowie zurückgezogene bzw. sozial isolierte Jugendliche.

Es wurden sieben Interviews mit Expertinnen und Experten, die sich diesen vier Subzielgruppen widmen, geführt, transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die professionellen Kontexte überspannen dabei pädagogische Forschungs- und Handlungsfelder ebenso wie Interessenvertretungen. Die zentralen Themen in den Interviews waren Jugendliche und deren Situation, Problemlagen und sich daraus ergebende Bedürfnisse, die Ursachen für Desintegration, aber auch ihre Strategien, damit umzugehen, sowie Stärken und Interessen der Jugendlichen.

Darüber hinaus wurden fünf Interviews mit Expertinnen und Experten geführt, die sich an den Systemschnittstellen befinden (Sozialministeriumservice, AMS, polytechnische Schulen, Jugendcoaching sowie offene Jugendarbeit) und dadurch einen Überblick über die Gesamtsituation haben. Mit diesen Interviews wurde das Ziel verfolgt, aus den Perspektiven von Professionistinnen und Professionisten an den Schnittstellen relevante Problematiken herauszuarbeiten und daraus Schlüsse für die aktuelle Debatte um frühe BildungsabbrecherInnen zu ziehen. Diese Interviews wurden ebenfalls transkribiert und im Rahmen von qualitativen Inhaltsanalysen ausgewertet.

Bevor nun anschließend die Spezifika der vier Subzielgruppen herausgearbeitet sowie die Aspekte, die sich für ein bedürfnisgerechtes Unterstützungsangebot ergeben, dargestellt werden, werden im folgenden Abschnitt auf einer allgemeineren Ebene Problemlagen früher BildungsabbrecherInnen und Ursachen des Abbruchs behandelt.

4.1.1 Diskurs um FAB und eine Kontroverse um Ursachen für Desintegration

Viele der in den Studien geschilderten Aspekte bestätigen sich auch aus Sicht der österreichischen Expertinnen und Experten, wenn es um Problemlagen früher SchulabbrecherInnen und dahinterliegende Ursachen geht: So handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel aus mehreren Problematiken auf individueller wie auch struktureller Ebene, die hinter Abbrüchen stehen:

- » Problemlagen im familiären Kontext, mangelnde Kompetenzen, Demotivation bzw. Schulmüdigkeit, psychische Belastungen, defizitäre Selbstbilder und deviantes Verhalten
- » Wohnungslosigkeit, Fremdunterbringung, Schulden und/oder Suchterkrankungen
- » Early Tracking sowie eine zu wenig bedürfnisorientierte Pädagogik und schließlich die Selektivität des Schulsystems

Ein Fokus der interviewten Expertinnen und Experten im österreichischen Kontext wird auf den Bereich Armut und fehlende familiäre Unterstützung gelegt, was auch auf den wissenschaftlichen Diskurs zutrifft, wie die Studienergebnisse zeigen (vgl. Abschnitt 3.1). Früher Schulabbruch wird über die unterschiedlichen institutionellen Perspektiven hinweg als eine Konsequenz von Armut bzw. Benachteiligungen im familiären Kontext behandelt.

Dafür wird eine Vielzahl an Beispielen aus der eigenen beruflichen Praxis angeführt, die im Wesentlichen den in der Metaanalyse dargelegten Ergebnissen entsprechen (vgl. Abschnitt 3.1). Ein Mangel an finanziellen, zeitlichen und kulturellen Ressourcen schränkt die familiären Möglichkeiten für die Unterstützung der Kinder in der Schule ein. Im Kontext eigener Problematiken und Bedürfnisse gerät die Schulkarriere des Kindes in den Hintergrund, und schließlich wird eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen genannt, die im familiären Kontext sehr konfliktgeladene Beziehungen bis hin zu Gewalt erleben. Zusätzlich sind Jugendliche dann oft überlastet, wenn sie die Probleme ihrer Eltern mittragen bzw. kompensieren (sollen).

Als Konsequenzen, die sich daraus ergeben und die mehr oder weniger unmittelbar zu frühem Bildungsabbruch führen, wird ein breites Spektrum geschildert: Mobbing in der Schule angesichts sichtbarer Armut im Kontext einer zunehmend materialistischen Gesellschaft; Rückzug bzw. Schulverweigerung einerseits, auffälliges Verhalten und aggressive Handlungsweisen andererseits, um die mit Armut verbundene Scham und

empfundene Hilflosigkeit zu kompensieren; Druck von Eltern auf die Kinder, schnell eigenes Geld zu verdienen und damit das Ausbildungssystem möglichst rasch zu verlassen.

Worin also Einigkeit unter den Expertinnen und Experten besteht, ist, dass es einen Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen, Erfolg oder Scheitern bzw. ganz allgemein den Bildungsverläufen und familiärer Unterstützung bzw. familiären Problematiken gibt. Wo hingegen keine Einigkeit herrscht, sind die Schlüsse, die daraus gezogen werden. Während die einen die strukturelle Ebene in die Argumentation einbeziehen, bleiben die anderen auf der Ebene des Beklagens der individuellen Defizite der Jugendlichen – oder ihrer Eltern. Wird die strukturelle Ebene mit beleuchtet, kritisieren die Expertinnen und Experten demnach die dem österreichischen Bildungssystem inhärente Logik der Notwendigkeit familiärer Unterstützung an sich. Dergestalt lassen sich schlechte Noten, ein Mangel an Kulturtechniken und Brüche in den Bildungslaufbahnen auf ein Schulsystem zurückführen, das auf der elterlichen Unterstützung der Kinder aufbaut. Ein solches trägt demnach zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheit bei, da je nach Familienhintergrund dieser Unterstützungsbedarf gedeckt werden kann oder eben nicht.

Auf der Ebene des Beklagens individueller Defizite wird eine breite Palette an Unzulänglichkeiten geschildert: von mangelhaften Deutschkenntnissen und fehlerhafter Rechtschreibung über schlechte Manieren, unhöfliches Auftreten, Arroganz und weitere, dem Bereich sozialer Kompetenzen zuordenbare Schwächen bis hin zu einer Konsumhaltung und wenig Bereitschaft für Anstrengungen und Engagement für die eigene Bildungskarriere. Hinter einer solchen Herangehensweise an die Ursachen für frühen Bildungsabbruch steht die Logik, dass die Verantwortung für die Entstehung dieser Defizite beim Individuum oder seinen Eltern liegt. Interessant dabei ist, dass diese Sichtweise bestehen bleibt, obwohl der Zusammenhang zwischen fehlender familiärer Unterstützung, Armut und Bildungsverläufen auch von diesen Expertinnen und Experten gesehen wird.

Die Unterschiedlichkeit der institutionellen Blickwinkel auf die Jugendlichen zeigt sich auch, wenn es darum geht, Stärken und Ressourcen der Jugendlichen zu thematisieren. Während für die einen solche jedenfalls vorhanden sind und es auf die Perspektive ankomme, mit der auf die Jugendlichen geschaut wird, ob nach der Logik einer Defizitsichtweise also rein die Schwächen und Defizite auffallen, fällt den anderen auf die entsprechende Frage so gut wie nichts ein.

Sind solche Stärken der Jugendlichen also aus Sicht der Expertinnen und Experten vorhanden, entsprechen die angeführten Beispiele im Wesentlichen denjenigen, die sich auch in der Literatur finden: Ein Beispiel wäre die Mehrsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dass es sich dabei um eine Stärke handelt, ist oft verdeckt und den Jugendlichen selbst nicht bewusst. Jugendliche, die in problematischen Familien aufwachsen und auf sich allein gestellt sind, entwickeln Selbstständigkeit, zudem sind sie sehr gut im Bilden von Überlebensstrategien. Zudem werden Jugendliche in Abbruchkontexten als mutig wahrgenommen, lassen sich auf vieles ein und sind motiviert. Auch der Umgang mit der Situation, in der sie sich befinden, im Kontext einer Gesellschaft, in der die Verantwortung für Erfolg und Scheitern individualisiert wird und scheinbar jeder die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs vorfindet, wird als spezifische Stärke geschildert. Schließlich werden soziale Kompetenzen, Vernetzung und kommunikative Fähigkeiten genannt, wenn auch mit dem Hinweis, dass die Art der Kommunikation der Jugendlichen nicht unbedingt Erwachsenen entspricht.

Auch in Bezug auf Selbstbild und Selbstreflexion der Jugendlichen kristallisieren sich die unterschiedlichen institutionellen Blickwinkel idealtypisch heraus: Die einen halten fest, dass ein System, das über weite Strecken persistent Defizite in Erinnerung ruft und Schwächen sanktioniert, zu Selbstwertverlust, Versagensängsten und mangelndem Bewusstsein eigener Stärken beiträgt. Ganz anders gestaltet sich aus der anderen Sichtweise die Problematik einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten und Potenziale. Daraus ergeben sich in Bezug auf die Ausbildungs- und Berufskarriere unrealistische,

weil überzogene Ansprüche (weiterführende Schule statt Lehre, Lehre im KFZ-Bereich statt ÜBA im Einzelhandel). Auf dem Weg, ihr Ziel zu erreichen, sammeln viele Jugendliche einen Misserfolg nach dem anderen, was sich dann wieder negativ auf ihr Selbstbewusstsein auswirkt. Die Problematik der Überschätzung wird wiederum auf der Ebene des Individuums verortet.

Jenseits der Kontroverse um Über- oder Unterschätzung aufseiten der Jugendlichen wird als Problematik auf gesellschaftlicher Ebene erkannt, dass die insbesondere medial inszenierten Bilder in Bezug auf beruflichen Erfolg und Lebensglück Werte und Welten vermitteln, die mit der Lebensrealität der Jugendlichen nicht übereinstimmen, aber trotzdem wirksam sind. Diese finden ihren Niederschlag einerseits in den eigenen Zukunftsentwürfen der Jugendlichen, andererseits sind sie an der Konstruktion einer Normalbiografie beteiligt, von denen die Jugendlichen abweichen, was wiederum negative Konsequenzen für die Selbstkonzepte hat.

4.1.2 Selektionslogik im Bildungssystem und an den Übergängen

Ein Beispiel dafür, wie Ursachen für frühen Bildungsabbruch auf der strukturellen Ebene aus Sicht von Expertinnen und Experten zu verorten sind, ist das Zustandekommen von fehlenden Deutschkenntnissen bei Jugendlichen, die in Österreich aufgewachsen sind. Dabei wird eine verabsäumte zeitgerechte sprachliche Förderung schon in der Volksschule ebenso ins Treffen geführt wie die Problematik der Halbsprachigkeit (wenn also keine Sprache wirklich gut beherrscht wird). Daran anschließend wird ein ungedeckter Bedarf an Unterrichtseinheiten in Erstsprachen abseits von Deutsch geschildert, wobei in ländlichen Regionen nochmals weniger Angebote existieren. Im Anschluss an mangelhafte Deutschkenntnisse werden Abwertungserfahrungen und Abstufung (SPF) bzw. Sonderbeschulung kritisiert. Diese Erfahrungen stellen wiederum eine der Ursachen für Rückzug einerseits und kompensatorisches abweichendes Verhalten andererseits dar.

Deutsch ist eine Voraussetzung für gute Leistungen in allen Fächern, sodass Schwächen in diesem Bereich weitere schulische Problematiken nach sich ziehen. So kann auch eine fehlerhafte Rechtschreibung Stärken der Jugendlichen verdecken, was sich beispielsweise im Bewerbungsprozess äußert. Hier lässt sich eine deutliche Kontroverse je nach institutionellem Blickwinkel festmachen: Während in der einen Sichtweise Bewerbungsschreiben insgesamt von sehr niedriger Qualität sind, lautet die andere Sichtweise, dass ein Bewerbungsschreiben, das nicht zu 100 % korrekt ist, aussortiert wird.

Auch am Beispiel des Bewerbungsschreibens wird sichtbar, wie stark die Perspektiven der Expertinnen und Experten dahin gehend auseinandergehen, ob die geforderten Leistungen der Jugendlichen gesunken sind oder ob die Anforderungen erhöht wurden. So wird von einem Teil der Expertinnen und Experten beobachtet, dass Stress und Überlastung in Bezug auf die Schule in den letzten zehn Jahren massiv zugenommen haben. Jugendlichen sei sehr bewusst, dass sie Vorsorge treffen müssen, um ihre Zukunft gut vorzubereiten.

Der positive Abschluss der Hauptschule ist als Resultat der Entwicklung des letzten Jahrzehnts die Minimalvoraussetzung für die Integration in Ausbildung bzw. Arbeitsmarkt, und das sei den Jugendlichen bewusst. Auch nicht spurlos vorüber geht an ihnen die Erfahrung der Abwertung bestimmter Schulformen. Eine weitere demotivierende Erfahrung ist, dass medial permanent die hohe Arbeitslosigkeit, das eingeschränkte Angebot an Lehr- und Arbeitsstellen und die besonders schlechten Chancen niedrig Qualifizierter in Erinnerung gerufen werden. Aus der Sicht einiger der interviewten Expertinnen und Experten wurden auf der Ebene von (Lehr-)Betrieben im Rahmen derselben Entwicklung die Selektionskriterien erhöht, und umgekehrt sei die Bereitschaft gesunken, auch „schwächeren“ Jugendlichen eine Chance zu geben, bzw. ist dies im Kontext größeren wirtschaftlichen Drucks und eingeschränkter zeitlicher Ressourcen auch weniger möglich.

Early Tracking und die frühe Entscheidung für eine Bildungs- und Berufslaufbahn im Alter von 15 Jahren werden ebenfalls als Abbruchsursache auf der Systemebene eingebracht. Wenn der gewählte Pfad sich für die Jugendlichen doch nicht als richtig herausstellt, ergibt sich ein Bedarf nach einer Auszeit, die für eine Reflexion genutzt werden kann. Das allerdings ist vom System nicht vorgesehen, das ein möglichst rasches Durchlaufen ohne Brüche postuliert. Einerseits fallen Jugendliche daher aufgrund notwendiger Umorientierungsphasen aus dem System, andererseits liegt hier eine Ursache für die Dramatisierung von „Auszeiten“.

4.1.3 Schlussfolgerungen im Kontext der Ausbildung bis 18

Der Gedanke des Zusammenhangs zwischen schulischen Leistungen bzw. Erfolgen und Misserfolgen und dem sozioökonomischen Hintergrund ist sehr präsent. Dieses Ergebnis wurde bereits für die Forschung auf dem Gebiet festgehalten, beschränkt sich aber nicht darauf, sondern zeigt sich auch in den Sichtweisen von Praktikerinnen und Praktikern. Expertinnen und Experten am Übergang zwischen Schule und Beruf stimmen darin überein, dass dieser Zusammenhang eine zentrale Ursache für frühen Bildungsabbruch darstellt – und zwar über die verschiedenen institutionellen Kontexte hinweg. Hier wird also ein hohes Potenzial sichtbar, was Systemreformansätze betrifft.

Gleichzeitig jedoch, auch wenn dieser Zusammenhang präsent ist, kommt es aus bestimmten institutionellen Blickwinkeln heraus zu einer Reduktion der Problematik auf individuelle Defizite von Jugendlichen bzw. ihren Eltern. Dieser Umstand könnte im Rahmen der Ausbildung bis 18 als Anlass für Vernetzung zwischen Akteurinnen und Akteuren aus den unterschiedlichen Systemen herangezogen werden, um eigene Denkweisen aufzubrechen und damit institutionelle Umgangsweisen abseits eines Beklagens der Unzulänglichkeiten Jugendlicher mit brüchigen Bildungsbiografien zu entwickeln.

4.1.4 Erwerbstätigkeit im Kontext von Armutsbetroffenheit

Aus den Wissensbeständen der Expertinnen und Experten lassen sich drei Gruppen von Jugendlichen unterscheiden, bei denen die Arbeitsaufnahme und die damit verbundene Ausbildungslosigkeit eng mit finanziellen Gründen zusammenhängen:

- » Erstens lässt sich eine Gruppe von Jugendlichen nennen, die aufgrund eines geringen Haushaltseinkommens der Familie durch ihre Erwerbstätigkeit einen finanziellen Beitrag zum Familienbudget leisten müssen. Einkünfte aus Lehrlingsentschädigungen wären in diesen Fällen zu gering, d. h., eine Ausbildung ist dementsprechend für die Familie nicht leistbar.
- » Eine zweite Gruppe von Jugendlichen trägt nicht durch ein eigenes Einkommen, sondern durch den Einsatz ihrer Arbeitskraft in einem Familienbetrieb (z. B. Imbissstand, Marktstand, Schneiderei etc.) zum Familieneinkommen bei. Auch bei dieser Gruppe stellen die Leistungen der Jugendlichen einen unverzichtbaren Beitrag zum Haushaltseinkommen dar, und eine weiterführende Ausbildung nach der Pflichtschule ist für die Familie nicht leistbar.
- » Als dritte Gruppe lassen sich Jugendliche nennen, bei denen schwerwiegende Konflikte mit den Eltern bestehen (z. B. Gewalt, angedrohter oder tatsächlicher Rauswurf), die zu unsicheren Wohnverhältnissen der Jugendlichen führen. Auch für diese Gruppe kann die Notwendigkeit eines eigenen Einkommens, um die existenziellen Bedürfnisse unabhängig von der Familie sichern zu können, eine wesentliche Rolle spielen.

Dabei gestaltet sich das vorhandene Angebot an Arbeitsplätzen als einseitig bzw. recht eng. Viele Jugendliche sind aufgrund des Fehlens von speziellen Qualifikationen, aber auch von nötigen sozialen Netzwerken, darauf angewiesen, aktuell zur Verfügung stehende Jobs anzunehmen. Sie haben dementsprechend keine oder nur geringe Wahlmöglichkeiten im Kontext der Jobanbahnung. Häufig resultiert daraus eine Beschäftigung in Form von Gelegenheitsjobs (z. B. Pizzabote, auf Märkten, saisonale Arbeit, auf dem

Bau, Gartenarbeit oder in der Gastronomie), die oft im Rahmen von informellen oder prekären Arbeitsverhältnissen erfolgt und dementsprechend auch mit fehlender Absicherung (beispielsweise fehlender Krankenversicherung) einhergeht. Vor diesem Hintergrund entstehen volatile und instabile Karriereverläufe, in denen sich die Jugendlichen über Jahre hinweg mit wechselnden Gelegenheitsjobs über Wasser halten, was sich wiederum negativ auf spätere Chancen auf dem Arbeitsmarkt auswirkt.

Bei Mädchen werden darüber hinaus auch problematische Verlaufsprozesse in sexuelle Ausbeutungsverhältnisse festgestellt. Dabei stehen Beschäftigungen im Graubereich zwischen Gastronomie und Prostitution am Beginn der Verläufe, in denen zunächst nur Kellnerinnentätigkeiten ausgeführt werden. Viele Mädchen rutschen dann in dieser Szene ab und können für sich keine Alternativen herstellen.

Probleme hinsichtlich der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Ausbildung sind wesentliche Gründe dafür, warum für die Jugendlichen ein Wiedereinstieg ins Bildungssystem bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der notwendigen Erwerbstätigkeit schwierig zu bewerkstelligen ist. So ist es grundsätzlich schwierig, neben einer Arbeit eine Vollzeitausbildung zu absolvieren, weil dies ein höheres Ausmaß an Selbstorganisation und eine gute Struktur erfordert. Diese Voraussetzungen sind bei den Jugendlichen häufig nicht vorhanden. Möglichkeiten von berufsbegleitenden Ausbildungen existieren nur für einen Teil der Berufe. Beispielsweise lassen die variierenden Arbeitszeiten im Gastgewerbe solch eine Ausbildung kaum zu. Darüber hinaus ist es für viele Jugendliche ohnehin aufgrund ihres geringen Einkommens schwierig, ihr tägliches Leben zu bewältigen. Die Anforderungen und der Organisationsaufwand im Kontext einer Weiterbildung können dementsprechend zusätzliche Belastungen für die Jugendlichen mit sich bringen.

Neben spezifischen Problematiken lässt sich aus Sicht der Expertinnen und Experten auch eine Reihe von Stärken und Kompetenzen feststellen, die bei vielen Jugendlichen

dieser Subgruppe zu beobachten sind. Da sich viele Jugendliche aufgrund ihrer häufig wechselnden Jobs und Ausbildungen immer wieder neu organisieren müssen, entwickeln sie durchaus erstaunliche Organisationskompetenzen. Viele Jugendliche können die eingeschränkten Netzwerke, die ihnen zur Verfügung stehen, gut ausschöpfen und für sich nutzbar machen. Oft finden Jugendliche, deren Eltern keine unterstützenden Funktionen wahrnehmen, in anderen Verwandten (z. B. Onkel, Tante, Großeltern) wichtige Vertrauenspersonen, die sie auch unterstützen. Viele Jugendliche weisen versteckte Talente auf (etwa im Bereich der Musik), die oftmals übersehen werden, da sie nicht arbeitsmarktrelevant sind. Hier bestehen Anschlussmöglichkeiten, um Selbstwirksamkeitserfahrungen, aber auch Artikulationspotenziale zu fördern. Darüber hinaus wird Begeisterungsfähigkeit als wichtige Ressource der Jugendlichen wahrgenommen, wenn sie in adäquate und unterstützende Settings eingebunden werden.

Ansatzpunkte für die Gestaltung von Maßnahmen im Kontext der Ausbildung bis 18

Aus Sicht der Expertinnen und Experten besteht in erster Linie ein Bedarf an finanziellen Unterstützungssystemen bzw. finanziellen Förderstipendien, um eine nachhaltige Reintegration dieser Subgruppe in (Aus-)Bildung erreichen zu können. Im Kontext steigender Lebenserhaltungskosten können sich Jugendliche, die mit ihrem Einkommen einen unverzichtbaren Anteil zum Familieneinkommen beitragen, keinen Umstieg in unbezahlte oder nur durch Lehrlingsentschädigung abgegoltene (Aus-)Bildung leisten (vgl. auch Abschnitt 2.3).

Für die Gruppe der arbeitenden Jugendlichen, die bereits für eigene Wohnkosten aufzukommen haben, besteht ebenfalls ein Bedarf, Formen der finanziellen Unterstützung zu finden. Diese Gruppe kommt in der Regel mit ihrem Arbeitseinkommen gerade so über die Runden, und eine Reduktion ihrer monetären Ressourcen, um eine (Aus-)Bildung beginnen zu können, stellt keine realistische Perspektive dar.

Darüber hinaus betonen die Expertinnen und Experten die Wichtigkeit einer präventiven Strategie, die ansetzt, bevor die Jugendlichen in Hilfsarbeit kommen. In dieser Hinsicht wird der Bedarf eines engmaschigen Unterstützungsnetzes gesehen, in dem durch Coaching- und Beratungsangebote, die einen Case-Management-Ansatz verfolgen, eine Begleitung an kritischen Punkten der Ausbildungskarrieren stattfinden kann. Dadurch könnten bei spezifischem Bedarf auch finanzielle Beratungsangebote und Familien-coaching eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang wird auch das Lehrlingscoaching als Interventionsmöglichkeit bei drohenden Abbrüchen als wichtiges Angebot hervorgehoben.

4.1.5 Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen

Die Expertinnen und Experten streichen hervor, dass bei Jugendlichen mit psychischen Problemen die Diagnosen im Unterschied zu Erwachsenen schwerer zu differenzieren sind. Der genaue Verlauf einer Krankheit ist noch nicht bekannt, und hinter einem Symptom können viele unterschiedliche Ursachen stehen. Korrespondierend damit kann sich die Dynamik von Erkrankungen sehr unterschiedlich äußern, etwa durch sozialen Rückzug, Ängste im Umgang mit anderen Menschen oder Gruppen, das Ausagieren von Depressionen oder Aggressionen nach außen, durch Hyperaktivität oder auffallendes Verhalten. Darüber hinaus lassen sich aus Sicht der Expertinnen und Experten Geschlechterunterschiede beobachten: Männliche Jugendliche sind eher lauter und agieren ihre Probleme tendenziell extrovertierter aus. Mädchen mit psychischen Problemen sind hingegen eher nach innen gerichtet, ruhiger und introvertierter und weisen häufig auch Formen von autoaggressivem Verhalten auf (beispielsweise Ritzen oder Essstörungen). Dadurch bleiben psychische Problematiken bei Mädchen eher unbemerkt, bzw. dauert es länger, bis diese wahrgenommen werden.

Die Expertinnen und Experten betonen eine geringere Stressresistenz bei Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen, wofür unterschiedliche Ursachen genannt werden:

- » Viele Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen nehmen ihre Umgebung anders wahr als Jugendliche ohne psychische Beeinträchtigungen. Normale Faktoren wie Licht oder Lärm können für diese Gruppe zu einem großen Problem werden. Auch der Umgang mit größeren Gruppen von Menschen stellt für viele Jugendliche mit psychischen Erkrankungen einen hohen Stressfaktor dar.
- » Viele Jugendliche halten weniger Stress aus, weil sie weniger Muster und Bewältigungsstrategien mitbekommen haben, mit stressigen Situationen umzugehen. Sie haben nicht gelernt, mit anderen adäquat umzugehen, ihre Bedürfnisse zu äußern oder nein zu sagen.
- » In Kontexten, in denen die Jugendlichen beobachtet werden und Leistungen zeigen müssen (wie z. B. im Rahmen von Ausbildungen), sagen die Jugendlichen häufig nichts, wenn sie etwas beschäftigt, sie überfordert sind oder Versagensängste haben. Da psychische Erkrankungen mit negativen Etikettierungen einhergehen, trauen sich die Jugendlichen oft nicht zu sagen, dass sie Unterstützung bräuchten.
- » Aufgrund ihrer Andersartigkeit erfahren Jugendliche häufig Ausgrenzung, werden gemobbt und machen so viele negative Gruppenerfahrungen. Die teils massiven Ausgrenzungserfahrungen können zu massiven Depressionen mit suizidalen Absichten führen. Die Jugendlichen wollen sich oft erfahrungsbedingt nicht mehr in Gruppen aufhalten oder entwickeln Schulängste. Da viele Ausbildungen auf Gruppensettings basieren, kommt es dadurch zu hohen Stressbelastungen für die Jugendlichen.

Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen stecken in Ausbildungskontexten häufig sehr viel Energie hinein, um die genannten Stressfaktoren aushalten zu können. Wenn Unterstützungsbedarfe und Überlastungen nicht kommuniziert werden können, geht ihnen häufig die Energie aus, und sie reagieren mit sozialem Rückzug, einem Muster, das sie kennen und auf das sie zurückgreifen können. Jugendlichen mit psychischer Beeinträchtigung fällt es oft schwer, sich an das leistungsorientierte Schul- und Ausbildungssystem anzupassen, und sie brechen dann sehr oft ab, weil

das Setting (beispielsweise durch die Gruppengröße oder zeitliche Intensität) nicht für sie passt.

Eine weitere Problemlage stellt aus Sicht der Expertinnen und Experten die Rückkehr nach stationären Aufenthalten in die Schule oder Ausbildung dar. Aus unterschiedlichen Gründen wie z. B. Selbstmordversuchen, Ritzen oder anderen psychologischen Belastungen verbringen Jugendliche längere Zeiträume in stationärer Behandlung und räumlich getrennt von der Schule. Sie verlieren zum Teil den Anschluss an die Klasse, was bei einem Wiedereinstieg als zusätzliche Belastung empfunden wird.

Zusätzlich zu den vorhandenen Problemen stellen eine psychiatrische Diagnose und die damit verbundenen Zuschreibungen aus dem sozialen Umfeld weitere Herausforderungen für die Jugendlichen dar, die erst einen Umgang mit der Diagnose und den sozialen Reaktionen erlernen müssen.

Aus Sicht der Expertinnen und Experten ist zudem der gesellschaftliche Spielraum für abweichendes Verhalten geringer geworden: Was früher als normales pubertäres Verhalten betrachtet wurde, gilt heute als Verhaltensauffälligkeit. Psychiatrische Diagnosen sind somit häufig auch ein Resultat einer Pathologisierung nicht erklärbarer Verhaltensweisen, wie beispielsweise der wachsende Gebrauch der Diagnose „Borderline“ in den letzten 10 bis 15 Jahren zeigt. D. h., es ist für Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten wahrscheinlicher geworden, eine psychiatrische Diagnose gestellt zu bekommen. Diagnosen können sich auch im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung auf die Jugendlichen auswirken, indem diese die Symptome entwickeln, die ihnen auf dem Papier bescheinigt wurden.

Die Expertinnen und Experten verweisen darüber hinaus auf allgemeine gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die die gesteigerten Anforderungen, das Aushalten von mehr Unsicherheit und Druck sowie die stärkere Leistungsorientierung mit sich bringen

und sich in Ausbildungskontexte übersetzen und einschreiben. Diese gestiegenen Anforderungen stellen besonders für labile Menschen große Herausforderungen in der Bewältigung dar und erzeugen Ängste, die geforderten Leistungen nicht erbringen zu können.

Stärken, Ressourcen und Kompetenzen

Aus der Sicht der Expertinnen und Experten weisen viele Jugendliche mit psychischen Einschränkungen gute kognitive Fähigkeiten auf und haben aufgrund ihrer Außenseitererfahrungen häufig ein sehr hohes kreatives Potenzial entwickelt. Da viele Jugendliche in der Familie Verantwortung für Geschwister oder psychisch erkrankte Elternteile übernehmen, lernen sie, mit derartigen Situationen trotz vieler Probleme umzugehen, und entwickeln eine hohe Anpassungsfähigkeit. Zum Teil seien diese Jugendlichen richtige Überlebenskünstlerinnen bzw. Überlebenskünstler.

In manchen Fällen könne die Schulverweigerung selbst als Stärke betrachtet werden. Die Jugendlichen wehren sich dagegen, in Strukturen gezwängt zu werden, in die sie nicht hineinpassen. Aus dieser Perspektive stellt die Verweigerung ein Verhalten des Selbstschutzes dar.

Ansatzpunkte für die Gestaltung von Unterstützung im Kontext der Ausbildung bis 18

Aus Sicht der Expertinnen und Experten besteht für die Subgruppe der Jugendlichen mit psychischer Beeinträchtigung ein Bedarf an Settings, in denen einerseits ein längerfristiger Beziehungsaufbau möglich ist und die andererseits in kleinen Gruppenkonstellationen organisiert sind. Dadurch können die Jugendlichen lernen, sich in stressigen oder überfordernden Situationen an eine Vertrauensperson zu wenden, um Unterstützung zu erlangen, und sich nicht durch Rückzug zu entziehen.

Als weiterer wesentlicher Bedarf wird von den Expertinnen und Experten die Herstellung von stufenförmigen Modellen gesehen. Bei Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen kann nicht von linearen Lernverläufen ausgegangen werden, es kann immer wieder zu Krisen und auch Krankenhausaufenthalten kommen. In stufenförmig organisierten Modellen wird es den Jugendlichen erleichtert, nach Abwesenheitsphasen wieder anzuknüpfen. Jugendliche mit psychischen Erkrankungen sind zudem häufig nicht in der Lage, einen achtstündigen Ausbildungstag durchzuhalten. Hier bestünde der Bedarf eines adäquat gestaffelten Zeitrahmens.

Die beruflichen Interessen von Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen gehen häufig in Richtung Gärtnerei, da sie in diesem Rahmen eine ruhige Tätigkeit in der Natur ausüben können. Viele Jugendliche haben auch Berufswünsche im EDV-Bereich, da dort das Ausmaß an direkter Interaktion mit Menschen eingegrenzt ist. Dies kann als Ansatzpunkt dienen, wenn es darum geht, Reintegrationsangebote inhaltlich/fachlich zu planen.

Auch hier werden Ansatzpunkte für Prävention herausgearbeitet. Im schulischen Bereich wird der Bedarf des Ausbaus von Schulsozialarbeit gesehen, um einerseits niederschwellige Zugänge bei auftretenden Problemen und frühes Eingreifen an den Schulen zu gewährleisten, andererseits bietet die Schulsozialarbeit Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche, für die größere Gruppensettings eine Belastung darstellen, zwischenzeitlich aus dem Unterricht zu nehmen und ihnen eine Auszeit zu ermöglichen. Zudem wurden bereits sehr gute Erfahrungen mit präventiven Freizeitangeboten gemacht, die am Nachmittag durch die Schulsozialarbeit in der Schule angeboten werden. Da die Schulanwesenheit am Vormittag eine Teilnahmebedingung für die Freizeitangebote darstellt, kann dadurch die Motivation für den Schulbesuch gesteigert werden.

Schließlich orten die Expertinnen und Experten einen größeren Bedarf an leistbaren oder kostenfreien Therapieplätzen.

4.1.6 Jugendliche mit Sonderschulerfahrungen

Was den Komplex Jugendliche mit Sonderschulerfahrungen betrifft, soll an dieser Stelle auf die Notwendigkeit einer Differenzierung von zwei unterschiedlichen Problemdimensionen hingewiesen werden: Zum einen ist dies die Praxis der ungleichen Zuweisung ins Sonderschulsystem, wie sie beispielsweise auch von Steiner 2013 und Luciak 2009 herausgearbeitet wurde. Dies stellt einen der Ansatzpunkte für eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen dar. Zum anderen ist es über die Zuweisungspraxis hinaus die Institution der Sonderschule an sich, die es aus Sicht der Expertinnen und Experten zu hinterfragen gilt. So sei ein inklusives Bildungsangebot, in dem die nötigen Unterstützungsmaßnahmen für die Jugendlichen bereitgestellt werden, einer gesonderten Beschulung vorzuziehen.

Als positive Beispiele werden aktuelle Versuche von inklusiven Regionen herausgestrichen, in denen verschiedene Akteurinnen und Akteure (Schulen, Gemeinden, Vereine, Eltern) gemeinsam die notwendige Unterstützung organisieren, um den Kindern und Jugendlichen eine inklusive Ausbildung zu ermöglichen. Die vonseiten der Expertinnen und Experten unterschiedenen Subgruppen von Jugendlichen, die sich im Sonderschulsystem befinden, zeigen also jene Aspekte, mit denen das Regelschulsystem, so wie es momentan ausgestaltet ist, nicht oder nur unzureichend umgehen kann bzw. die Zuständigkeit dafür abgibt:

- » Jugendliche mit Lerndefiziten bzw. kognitiven Einschränkungen
- » Jugendliche mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen
- » Jugendliche mit einer schweren Beeinträchtigung, die neben kognitiven auch körperliche Problemlagen aufweisen
- » verhaltensauffällige Jugendliche
- » unbegleitete Jugendliche mit Fluchterfahrungen (häufig traumatisiert, sprechen zum Teil überhaupt nicht)
- » Jugendliche mit mangelnden Deutschkenntnissen

Die Expertinnen und Experten verweisen darauf, dass die Kriterien für die Zuteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF), über den in weiterer Folge ein Übertritt in das Sonderschulsystem erfolgen kann, einen relativ großen Interpretationsspielraum aufweisen. Im regulären Schulsystem gibt es viele Kinder und Jugendliche, die auffällig sind und Unterstützung benötigen würden, die sie im regulären System aber in einem zu geringen Ausmaß erhalten. Daraufhin versuchen Akteurinnen und Akteure im regulären Schulsystem, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu erwirken, obwohl dies in diesen Fällen häufig nicht das adäquate Mittel ist. So kommt es in Kombination mit den relativ interpretationsoffenen Kriterien dazu, dass Jugendliche einen SPF zuerkannt bekommen und in weiterer Folge auch im Sonderschulsystem landen, obwohl sie in der ursprünglichen Intention des Gesetzgebers keine Zielgruppe für die Sonderbeschulung darstellen. „Schwierige“ Kinder oder Kinder mit abweichendem Verhalten bekommen häufig den Stempel „SPF“ aufgedrückt, der dann als Stigma wirkt und für viele Lehrbetriebe und Firmen ein K.-o.-Kriterium darstellt.

Als weiterer neuralgischer Punkt in Hinblick auf problematische Übertritte ins Sonderschulsystem sehen die Expertinnen und Experten den Kommunikationsprozess mit den Eltern, in dessen Rahmen diese ihr Einverständnis für den Übertritt ihres Kindes geben. Nach ihrer Einschätzung unterschreiben immer wieder Eltern aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen oder fehlendem Wissen über das österreichische Schulsystem die entsprechenden Formulare, ohne zu verstehen, worum es genau geht. Dies hat zur Folge, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten überproportional häufig Eingang ins Sonderschulsystem finden. In diesem Zusammenhang gelte es aus Sicht der Expertinnen und Experten, auch darauf zu achten, dass die Gutachten zur Feststellung eines SPF unter Einbeziehung von Übersetzerinnen bzw. Übersetzern und Personen des Vertrauens erstellt werden. Dies wird als wesentlich dafür angesehen, eine validere Einschätzung darüber zu erlangen, ob das Kind tatsächlich einen Förderbedarf hat oder sich die Schwierigkeiten aufgrund der Sprachbeeinträchtigungen ergeben.

Aus Sicht der Expertinnen und Experten ist der Sonderschulbesuch für Kinder und Jugendliche häufig mit Stigmatisierungs- und Zuschreibungserfahrungen verknüpft. Die Zuschreibungen wirken sich oft negativ auf den Selbstwert der Jugendlichen aus, die nicht verstehen, warum sie in einer Sonderschule sind, obwohl sie sich selbst „normal“ fühlen. Im Zuge dessen entwickeln sie Strategien, um mit diesen Zuschreibungen umgehen zu können. Diese Umgangsstrategien stehen häufig in Zusammenhang mit Abgrenzungen gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, die als „anders“ wahrgenommen werden und mit denen sie nichts zu tun haben wollen.

Auch nach dem Austritt aus dem Sonderschulsystem bleiben die Zuschreibungen für viele Jugendliche weiterhin wirkungsmächtig und erzeugen eine Scham, in der Sonderschule gewesen zu sein. Dadurch ergeben sich auch in den weiteren Bildungsverläufen nachteilige Effekte für Jugendliche mit Sonderschulerfahrungen. In der Einschätzung der Expertinnen und Experten über die negativen Auswirkungen von Stigmatisierungserfahrungen im Kontext eines Sonderschulbesuches auf die Selbstbilder der Jugendlichen und ihre weiteren Bildungskarrieren lassen sich große Übereinstimmungen mit den Forschungsergebnissen von Pfahl (vgl. Abschnitt 3.4) feststellen.

Probleme im Übergang vom Sonderschulsystem in weiterführende (Aus-)Bildung ergeben sich zum einen dadurch, dass das Abschlusszertifikat häufig nicht zum Besuch einer weiterführenden Ausbildung berechtigt. Als Problemlagen im Kontext von Bewerbungsprozessen wird wahrgenommen, dass sich die Jugendlichen aufgrund von Scham im Zusammenhang mit ihrem Sonderschulbesuch oft gegen den Versuch eines Vorstellungsgesprächs entscheiden. Darüber hinaus können viele Jugendliche durch die gestiegenen Anforderungen in (mehrstufigen) Auswahlverfahren nicht mithalten. Und schließlich ist aus Sicht der Expertinnen und Experten eine zentrale Problemlage, dass Jugendliche von manchen Ausbildungen und Betrieben aufgrund mangelnder Förderbedingungen ausgeschlossen werden (beispielsweise wenn Fahrtendienste nicht bewilligt werden).

Ansatzpunkte für die Ausbildung bis 18

Was die Gestaltung eines Angebotes für Jugendliche mit Sonderschulerfahrungen im Kontext der Ausbildung bis 18 betrifft, ist zum einen die Unterstützung beim Erwerb von als vollwertig anerkannten Zertifikaten, die zum Besuch weiterführender Ausbildungen berechtigen, ein erster Schritt. Zum anderen gilt es, Stigmatisierungserfahrungen zu bearbeiten bzw. Jugendlichen einen Raum anzubieten, in dem sie sich wertgeschätzt fühlen und sich ihrer Stärken bewusst werden können.

Über den Bereich der kompensatorischen Maßnahmen hinausgehend lässt sich hier auch grundsätzlicherer Reformbedarf ableiten. So sehen Expertinnen und Experten die Notwendigkeit eines flexibleren Ressourceneinsatzes, um Kindern und Jugendlichen bereits im regulären Schulsystem die adäquate Unterstützung zukommen zu lassen, die sie benötigen, um einen Übertritt in das Sonderschulsystem vermeiden zu können. Darüber hinaus sollte der Kommunikationsprozess mit den Eltern, in dem Entscheidungen über den Eintritt in das Sonderschulsystem fallen, verbessert werden.

4.1.7 Sozialer Rückzug und Isolation

Aus Sicht der Expertinnen und Experten stellt sich die Gruppe der zurückgezogenen Jugendlichen als sehr inhomogene Gruppe dar, in der sehr unterschiedliche Problemlagen eine Rolle spielen. Der verbindende Aspekt sind in erster Linie das Rückzugsverhalten im Kontext von Bildungsabbrüchen und das Verbringen von längeren Zeitperioden zu Hause. Dennoch lassen sich verschiedene Problemlagen und Charakteristika nennen, die bei den Jugendlichen gehäuft beobachtet werden.

Eine große Subgruppe bilden Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen, bei denen der soziale Rückzug stark mit Ängsten zusammenhängt (z. B. Schulangst, aber auch Ängste gegenüber dem AMS oder Kursen und Maßnahmen). Hier zeigen sich

deutliche Schnittmengen mit der idealtypisch distinkt dargestellten Subgruppe von Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen (vgl. Abschnitt 3.4). Das Rückzugsverhalten von Jugendlichen aus sozialen Zusammenhängen hängt häufig, aber nicht ausschließlich mit psychischen Erkrankungen zusammen, und sozialer Rückzug ist eine von verschiedenen möglichen Ausformungen psychischer Krankheitsdynamiken.

Als eine weitere Subgruppe zurückgezogener Jugendlicher werden ComputerspielerInnen genannt, die sich über Tage und Nächte hinweg im Kontext ihres digitalen Medienkonsumverhaltens sozial zurückziehen. Hier zeigen sich starke Überschneidungen mit dem Typ der „medienorientierten Realitätsflüchtlinge“, den Großegger (2009) in ihrem Forschungsprojekt herausarbeitete. Dabei hat die atypische Mediennutzung die Funktion, eine Ablenkung von einer belastenden Lebenssituationen zu ermöglichen (vgl. ebd. 2009, 74).

Eine weitere Subgruppe, die in der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten in den letzten Jahren zugenommen hat, sind Jugendliche, deren Rückzug im Zusammenhang mit elterlichen Verhaltensweisen steht. Unter dem Schlagwort „Overprotecting Parents“ werden dabei Phänomene beschrieben, bei denen es sich größtenteils um alleinerziehende Mütter handelt, die ihre Kinder überbehüten und dadurch den sozialen Rückzug der Jugendlichen fördern. Diese Beobachtungen finden sich in den Forschungsergebnissen von Nairz-Wirth et al. (2014) wieder, die im Zusammenhang mit Schulabbruch den Typ „der Zurückgehaltenen“ herausarbeitete. Überprotektive bzw. possessive Elternteile halten demnach ihre Kinder vom Schulbesuch ab und beeinflussen damit maßgeblich ihre Bildungslaufbahn (vgl. ebd. 31).

Schließlich weisen die Expertinnen und Experten darauf hin, dass es sich bei der wahrgenommenen Gruppe der zurückgezogenen Jugendlichen hauptsächlich um männliche Jugendliche handelt, d. h., die Jugendlichen, die nach Phasen des Rückzugs über Kurse oder andere Maßnahmen wieder reintegriert werden können und somit als ehemals

„Zurückgezogene“ überhaupt erst sichtbar werden, sind mehrheitlich männlich. Daraus ergibt sich einerseits die Frage, wie viele zurückgezogene Mädchen es gibt, die nicht erfasst werden, und zweitens, wie diese Gruppe weiblicher Jugendlicher erreicht werden kann. Es wird vermutet, dass es sich bei einem Teil der Mädchen um weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund und um junge Mütter handeln könnte, bei denen keine Aspirationen auf Reintegration in (Aus-)Bildung vorhanden sind.

Die zurückgezogenen weiblichen Jugendlichen, die den Expertinnen und Experten bekannt sind, kommen überwiegend aus sehr brüchigen und instabilen sozialen Verhältnissen. Viele Mädchen haben Erfahrungen in Fremdunterbringung hinter sich, haben auf der Straße gelebt oder sind für eine Zeit lang untergetaucht. Die Mädchen haben häufig ein eher expressives und aggressives Auftreten, während die meisten ehemals zurückgezogenen Burschen eher ruhig, schüchtern und introvertiert sind und Schwierigkeiten in der Kommunikation in Gruppen haben.

Die dargestellten Ausführungen verdeutlichen nochmals, dass hinter dem Phänomen des sozialen Rückzugs sehr unterschiedliche Problemlagen stehen können, die sich mit Problemlagen anderer spezifischer Subgruppen wie etwa von Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen, Wohnungslosigkeit oder Fremdunterbringungserfahrungen überschneiden. Allerdings entstehen aus den länger andauernden sozialen Rückzugserfahrungen spezifische Bedarfe hinsichtlich der Reintegration der Jugendlichen in (Aus-)Bildung. Daher ist es sinnvoll, die Jugendlichen mit Rückzugs- und Isolationserfahrungen als spezifische Subgruppe beizubehalten, bei der die gemeinsame Komponente nicht über geteilte Problemlagen, sondern über geteilte Bedarfe besteht.

Gestaltung von Unterstützungsangeboten

Hinsichtlich der Bedarfe der Jugendlichen mit Rückzugserfahrungen werden vonseiten der Expertinnen und Experten zwei wesentliche Aspekte betont. Erstens gilt es zu

berücksichtigen, dass beispielsweise ein halbes Jahr von Jugendlichen subjektiv als sehr langer Zeitraum erlebt werden kann (altersspezifische Zeitwahrnehmung). Zweitens gehen den Jugendlichen im Rahmen der Rückzugsprozesse in der Regel vormals vorhandene Strukturen (etwa geregelte Tagesabläufe) völlig verloren. Deshalb ist es für die Jugendlichen dann schwierig, sich in neuen Strukturen zu bewegen und zurechtzufinden. Aus Sicht der Expertinnen und Experten ergibt sich aus den beiden Aspekten ein zentraler Bedarf, dass Anschlussangebote den (Wieder-)Einstieg in (neue) Strukturen vereinfachen. Daher sollten Settings bereitgestellt werden, die die Motivation der Jugendlichen erhöhen und Frustrationserlebnisse vermeiden helfen. In die konkrete Ausgestaltung von Angeboten übersetzt bedeutet dies eine Herstellung von niederschweligen Zugängen und die Möglichkeit einer stundenweisen Anwesenheit.

4.2 Analyse von brüchigen Bildungsbiografien

Ein Kernstück der Grundlagenanalyse zur Konzeptionierung einer Ausbildung bis 18 bildet die qualitative Analyse zu Bildungsbiografien und Lebenswelten von Jugendlichen, die in die Zielgruppe fallen. Um die Forschungsfragen nach (Aus-)Bildungskarrieren, Brüchen und deren Ursachen sowie virulenten Problemlagen, Bedürfnissen und Copingstrategien entsprechend zu beantworten, wurde dieser Forschungsansatz ausgewählt.

4.2.1 Forschungsansatz

Es wurden narrativ-biografische Interviews mit 15 Jugendlichen geführt. Dabei handelt es sich nicht einfach um Gespräche darüber, welche Schwierigkeiten sie haben und was sie über Schule und Ausbildung denken. Das wurde in vielen Studien ohnehin bereits abgedeckt. Bei dieser Form der Interviews ist es das Forschungsziel, die Lebensgeschichten der Jugendlichen zu erheben und dabei die erzählten Stationen aus der Lebensgeschichte nicht nur zu beschreiben, sondern zu beantworten, warum es so gekommen ist und welche Auswirkungen damit verbunden sind. Die Frage ist dabei die nach dem Wie

und dem Warum: Wie nehmen von frühem Abbruch betroffene Jugendliche ihre derzeitige Situation wahr, und wie ist es dazu gekommen? Dies kann nicht immer direkt von den Betroffenen „erfragt“ werden. Stattdessen müssen auch nicht bewusste Wissensstände bzw. Wahrnehmungen in die Analyse einbezogen werden. „Es geht [...] nicht nur um die Perspektiven und die Wissensbestände der Akteure, die ihnen bewusst zugänglich sind, sondern auch um die Analyse des impliziten Wissens und die jenseits ihrer Intentionen liegende interaktive Erzeugung von Bedeutungen“ (Rosenthal 2008, 15).

Narrative Interviews sind die Grundlage dafür, auch die Ebene des impliziten Wissens in die Analyse einzubeziehen. In einem biografisch-narrativen Interview werden die InterviewpartnerInnen darum gebeten, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Die interviewende Person übernimmt die Rolle des aktiven Zuhörens, schafft Rahmenbedingungen, unter denen die Person möglichst frei erzählt, und hilft dieser dabei, sich zu erinnern.

Die Interviews wurden mittels biografischer Fallanalyse nach Gabriele Rosenthal interpretiert. Wesentlich an diesem Vorgehen ist die analytische Trennung der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive. In einem Analyseschritt geht es um die Vergangenheit (um die erlebte Lebensgeschichte), im darauffolgenden Schritt um die Gegenwart (die erzählte Lebensgeschichte), und am Ende werden die beiden Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt. Das Interview wird als Resultat biografischer Erfahrungen verstanden, die in der aktuellen Interviewsituation erinnert und erzählt werden. Dies geht auf die Grundannahme zurück, dass das „Konstrukt“ Biografie in der Entstehung immer an die Gegenwart gebunden ist und dementsprechend der Blick auf die Vergangenheit durch die Gegenwartsperspektive und die gegenwärtige Lebenssituation bestimmt wird:

„Die Gegenwartsperspektive bedingt also die Auswahl der Erinnerungen, die temporalen und thematischen Verknüpfungen von Erinnerungen und die Art der Darbietung der erinnerten Erlebnisse. Das beruht darauf, dass die Bedeutung des Erlebten wie jede

Bedeutung von einem Kontext oder mehreren Kontexten abhängig ist, und [...] im Verlauf des Lebens [...] jeweils neue erinnerte Vergangenheiten entstehen“ (Rosenthal 1995, 167).

Zugleich sind diese Konstruktionen nicht von der erlebten Vergangenheit unabhängig, sondern durch das Erleben in der Vergangenheit mitkonstituiert.

Die grundlegende Ausrichtung der biografischen Fallrekonstruktion beruht auf dem Prinzip der Sequenzialität und auf dem Verfahren der Abduktion. Das erstgenannte Prinzip wird durch die sequenzielle Analyse der temporalen sowie der thematischen Struktur beider Ebenen der Lebensgeschichte (erzählte und erlebte) in Anwendung gebracht. Bezüglich der abduktiven Vorgangsweise schließt Rosenthal (2008) an Charles Sanders Peirce an. Sie beschreibt Abduktion als dreistufiges Verfahren, in dem jeder Schritt durch einen Typus der Schlussfolgerung (abduktives, deduktives, induktives Schließen) gekennzeichnet ist und die Hypothesengewinnung und die Hypothesenprüfung an einem einzelnen Fall vollzogen wird.

Für die konkrete Analyse bedeutet dies nun, dass ein Interviewtranskript herangezogen und Schritt für Schritt und Textstelle um Textstelle einer Interpretation unterzogen wird. Für jede Textstelle werden mittels extensiver Sinnauslegung (vgl. Lueger 2000, 79 f.) verschiedene Lesarten über deren Bedeutung entwickelt, oder anders ausgedrückt, auf Basis der Textstelle auf allgemeine Regeln geschlossen (abduktives Schließen). Für jede Lesart werden nun Folgehypothesen darüber abgeleitet, wie es im weiteren Transkriptverlauf weitergehen müsste, damit die jeweilige Lesart an Plausibilität gewinnen kann (deduktives Schließen). Schließlich werden in einem dritten Schritt jene Folgehypothesen verworfen, die einer Überprüfung im Rahmen des nachfolgenden empirischen Materials nicht standhalten können (induktives Schließen). Dementsprechend bleiben gegen Ende des Analyseverfahrens jene Lesarten als wahrscheinlichste übrig, die im Rahmen der schrittweisen Überprüfung am empirischen Material nicht falsifiziert wer-

den konnten. Aus dem sequenziellen Vorgehen ergibt sich der Anspruch, die Analysen zumindest teilweise im Team durchzuführen. Dies ermöglicht nicht nur die unterschiedlichen Perspektiven, wenn es darum geht, möglichst konträre Lesarten zu den Texten zu entwickeln, sondern auch, die Lesarten plausibel zu argumentieren sowie eigene blinde Flecken zu überwinden.

Analyseschritte der biografischen Fallrekonstruktion

Die zuvor erläuterten Prinzipien (Trennung und Kontrastierung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte, Sequenzialität und Abduktion) kommen in allen Analyseschritten in unterschiedlicher Abstufung zur Geltung. Im Folgenden werden nun jene drei Analyseschritte der biografischen Fallanalyse vorgestellt, die im Rahmen der Studie eingesetzt wurden.

Die Analyse der biografischen Daten als erster Analyseschritt zielt auf die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte ab. Die biografischen Daten, die kaum an Deutungen und Interpretationen des Erzählers gebunden sind (beispielsweise Geburt, Anzahl der Geschwister, Ausbildungsdaten usw.), werden in der Chronologie der Ereignisse im Lebenslauf geordnet. Jedes biografische Datum wird im Sinne des sequenziellen Vorgehens unter Außerachtlassung des weiteren Lebensverlaufs daraufhin gedeutet, welche

- » Kontextbedingungen,
- » Handlungsprobleme,
- » Handlungsmöglichkeiten und
- » Alternativen

sich daraus für die Biografin bzw. den Biografen ergeben haben könnten. Für jedes Datum werden verschiedene Lesarten und Folgehypothesen über einen anschlussfähigen Verlauf generiert.

Für diesen ersten Analyseschritt ist es wesentlich, dass die Daten ohne die Selbstdeutungen der Biografinnen bzw. Biografen interpretiert werden. Es gilt, verschiedene Bedeutungshorizonte zu entwickeln, die im dritten Analyseschritt aufgegriffen und mit den Selbstdeutungen kontrastiert werden sollen.

Die Text- und thematische Feldanalyse als zweiter Analyseschritt zielt auf die Ebene der erzählten Lebensgeschichte und somit auf die Rekonstruktion der Gegenwartsperspektive der Biografin bzw. des Biografen ab. Der Schritt hat unter anderem die Funktion, eine quellenkritische Perspektive zu entwickeln, damit die Darstellung in der Gegenwart durch den Befragten nicht naiv als Abbildung des Erlebens in der Vergangenheit verstanden wird. Im Zentrum des Analyseschrittes steht, die Regeln der Genese der biografischen Erzählung in der Gegenwart zu erschließen und somit zu fragen, wieso der Erzähler Ereignisse auf diese Weise darstellt und nicht anders. Der Fokus wird auf die Mechanismen (das thematische Feld) gelegt, die die Auswahl der Themen, deren Gestaltung sowie die zeitliche und thematische Verknüpfung von Erzählelementen steuern. Es werden sowohl bewusste als auch latente Sinngehalte in die Rekonstruktion einbezogen.

Für die Durchführung dieses Analyseschrittes wird das Interviewtranskript in der Chronologie der Erzählung in Textsegmente unterteilt. Die Unterteilung folgt den Kriterien von Sprecherwechsel, Textsortenwechsel (Erzählung, Argumentation, Beschreibung und jeweilige Unterkategorien) und inhaltlicher Modifikation. Auf Basis dieser Arbeitsgrundlage werden nun wiederum mittels einer sequenziellen Analyse Hypothesen gebildet, die sich an folgenden Fragestellungen orientieren:

- » Weshalb wird dieser Inhalt an dieser Stelle eingeführt?
- » Weshalb wird dieser Inhalt in dieser Textsorte präsentiert?
- » Weshalb wird dieser Inhalt in dieser Ausführlichkeit oder Kürze dargestellt?
- » In welche thematischen Felder fügt sich dieser Inhalt?
- » Welche Lebensbereiche und Lebensphasen werden angesprochen, welche nicht? Weshalb werden manche Lebensbereiche erst im Nachfrageteil eingeführt?

Fallrekonstruktion und Typenbildung

Bei der Fallrekonstruktion geht es darum, erzählte und erlebte Lebensgeschichte zu kontrastieren und durch den biografischen Verlauf zu erklären, warum die Lebensgeschichte so erzählt wird, wie sie erzählt wird.

In diesem Analyseschritt werden nun die im Zuge des ersten Schrittes (Analyse der biografischen Daten) generierten Hypothesen herangezogen und mit den Selbstaussagen und Selbstdeutungen der Biografinnen bzw. Biografen aus der Text- und thematischen Feldanalyse kontrastiert. Es geht bei der Fallrekonstruktion darum, die Regeln zu erschließen, nach denen der Fall zustande gekommen ist; die Fallrekonstruktion ermöglicht es also, die Frage nach dem Warum zu beantworten: Was waren die entscheidenden Bestimmungsfaktoren in den biografischen Verläufen?

Die Fallrekonstruktion bildet die Grundlage für die Typenbildung: „Nach abgeschlossener Fallrekonstruktion ist es dann möglich, auf die Fallstruktur von anderen sozialen Einheiten zu schließen, zu denen der analysierte Fall gehört“ (Rosenthal 1995, 108). Mit anderen Worten: Es wird eine Typisierung von frühem Bildungsabbruch möglich, und darüber wiederum können die Ergebnisse verallgemeinert werden. Eine Fallrekonstruktion ist nicht zu verwechseln mit einer Fallbeschreibung, die sich – mit den Worten von Gabriele Rosenthal – auf die Illustration oder Plausibilisierung von vorab formulierten Konzepten beschränkt (Typ A = die Schulmüden, Typ B = die Orientierungslosen).

Im Anschluss werden nach einer einleitenden Darstellung erster Ergebnisse zu frühem Bildungsabbruch sechs Fallgeschichten dargestellt, die idealtypisch für unterschiedliche Abbruchsdynamiken bzw. -prozesse stehen (vgl. Abschnitt 4.2.3). In einem weiteren Schritt wird von der Ebene der Idealtypen abstrahiert und auf eine Mesoebene gewechselt. Dabei wird das Regelsystem aufgezeigt, das hinter den Idealtypen steht und die

idealtypischen Verläufe sozusagen „möglich macht“ (vgl. Abschnitt 4.2.4). Abschließend geht es um die Frage nach Ansatzpunkten der Prävention, Intervention und Kompensation und deren Wirksamkeit in Hinblick auf die Begegnung bzw. Vermeidung von Abbruchsproblematiken.

Abschließend werden die vier Subgruppen bzw. Problemkomplexe, zu denen Forschungslücken bestehen und die im Kontext der Ausbildung bis 18 besonders relevant sind, als spezifische Aspekte in der zuvor herausgearbeiteten Systematik von frühem Bildungsabbruch dargestellt (vgl. Abschnitt 4.2.7).

4.2.2 Früher Bildungsabbruch als Prozess

Früher Bildungsabbruch ist ein Begriff, der eine Vielfalt an Phänomenen umfasst. Soweit im Rahmen der A18 von Interesse (bis 18-Jährige ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe), gestalten sich frühe Abbrüche in den Bildungsbiografien Jugendlicher ganz unterschiedlich: Das Spektrum umfasst dabei – bezogen auf ihre Qualifikation – Jugendliche, die vor Beendigung der achten Schulstufe abgebrochen haben, deren Abschluss negativ ist oder im Rahmen der Sonderschule erworben wurde, wie auch Jugendliche mit positivem Abschluss der achten Schulstufe. Bezogen auf die Integration in eine der vier verfügbaren weiterführenden (Aus-)Bildungswege (duale Ausbildung, AHS, BMS, BHS) wurde diese entweder nicht realisiert oder abgebrochen.

Es handelt sich also nicht in jedem Fall um einen tatsächlichen abrupten Abbruch im Sinne von Drop-out aus einer konkreten Schule oder einer Lehrausbildung. Es fallen auch ein sukzessiver Rückzug aus der Schule oder der Verlust von Lernmotivation verbunden mit schlechten oder negativen Noten oder nicht beurteilten Fächern darunter; ein Rückzug kann im Rahmen der Pflichtschule oder nach Abschluss derselben stattfinden, im Rahmen der neunten Schulstufe (PTS) oder später. Schließlich tritt auch in manchen Fällen eine Kombination von Abbrüchen, Rückzügen, Abstufungen in die

Allgemeine Sonderschule und erfolglosen Integrationsversuchen in eine weiterführende (Aus-)Bildung (vollschulisch oder dual) zutage. In den Ergebnissen der Biografieanalyse zeigt sich zuerst einmal ganz deutlich, dass früher Bildungsabbruch weniger ein punktuelles Ereignis ist, sondern sich als Prozess manifestiert, der an unterschiedlichen Stellen in der Schul- bzw. Ausbildungskarriere auftritt bzw. beginnt. Somit treten Abbruchserfahrungen in den Bildungskarrieren Jugendlicher durchaus auch miteinander verkettet auf, und Jugendliche erleben typischerweise mehrfache Brüche.

Begrifflich fassbar und beschreibbar sind diese Phänomene, auch wenn sie so unterschiedlich sind, als Diskontinuitäten in der Bildungslaufbahn, also als Abweichung von einer implizierten Normalbildungslaufbahn, die von einem positiven Abschluss der achten Schulstufe ausgeht, also dem Erwerb eines Zertifikats, das zur Teilnahme an weiterführenden (Aus-)Bildungen berechtigt, und dies im Alter von 14 bis 15 Jahren; weiters impliziert eine solche Normalbildungslaufbahn, dass eine solche Integration ins weiterführende System auch gelingt. Die Bedeutung solcher Diskontinuitäten, wie sie hinter frühem Bildungsabbruch stehen, und ihrer Konsequenzen, der Umgang der Jugendlichen damit wie auch damit verbundene institutionelle Eingriffe sind zentrale Elemente der Idealtypen.

Ein Ausgangspunkt der durchgeführten qualitativen Studie war, wie erwähnt, bestehende Forschungslücken, die in Bezug auf die Ausbildung bis 18 besonders relevant sind, zu schließen. Somit wurden die Interviews mit Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen geführt, mit erwerbstätigen Jugendlichen, mit Jugendlichen, die in ihrer Bildungsgeschichte eine Sonderschule besucht haben, und schließlich mit Jugendlichen, die sich zurückgezogen bzw. sozial isoliert haben, dies zum Teil im Kontext von Sucht.

Mit diesen vier Problemkontexten sind jeweils spezifische Dynamiken verbunden, wie sie auch schon im Rahmen der Interviews mit Expertinnen und Experten herausgearbeitet wurden (vgl. Abschnitt 4.1). So wird beispielsweise ein in der Sonderschule er-

worbenes Abschlusszertifikat in der Regel nicht als vollwertig angesehen, darüber hinaus können spezifische Stigmatisierungserfahrungen und Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein mit einem Besuch der Sonderschule verbunden sein. Die vier Problemkontexte eignen sich allerdings nicht per se als Grundlage für die Typenbildung (vgl. Abschnitt 4.2.3). Es wurde im Rahmen der Studie daher kein Idealtyp „Rückzug“ oder „psychisch Beeinträchtigte“ gebildet. Denn gegen eine solche Vorgehensweise sprechen zwei Punkte:

- » Die Dynamiken der Biografien unterscheiden sich bei ähnlichen Problemkontexten und sind sich wiederum ähnlich, auch wenn sich die Problemkontexte unterscheiden – der Rückzug kann in unterschiedlichen Lebensgeschichten eine unterschiedliche Bedeutung haben, und umgekehrt können Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen und Sonderschulerfahrungen vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Das bedeutet, die vier Problemkontexte sind keine geeignete Basis für eine distinkte Typenbildung.
- » In einer Biografie können mehrere dieser Aspekte gemeinsam bedeutsam werden (so sind etwa ein Rückzug und psychische Beeinträchtigungen oft miteinander verschränkt).

Die auf Grundlage der empirischen Forschungsergebnisse entwickelten Idealtypen basieren auf den Verläufen in den Bildungsgeschichten der Jugendlichen, im Zusammenhang mit den zentralen Problemen im Rahmen ihrer Biografien. Sie beziehen außerdem die Prozessdimension mit ein, da es sich, wie angesprochen, bei frühen Abbrüchen nicht um punktuelle Ereignisse, sondern um Prozesse handelt. Die im Rahmen der Studie entwickelten Idealtypen sind demzufolge Verlaufstypen.⁴⁵

Schließlich basieren die Forschungsergebnisse auf Jugendlichen, für die ein oder mehrere der vier Aspekte bedeutsam waren oder sind; d. h., das Forschungsfeld bein-

.....
 45 Das ist ein Unterschied zu in anderen Forschungen entwickelten Idealtypen, die jeweils ein Merkmal als zentral heranziehen; vgl. Abschnitt 3.4).

haltet einen Ausschnitt aus dem gesamten Spektrum des frühen Bildungsabbruchs. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist somit einerseits zu reflektieren, dass es sich um einen Ausschnitt aus dem gesamten Forschungsfeld früher BildungsabbrecherInnen handelt. Andererseits hat sich gezeigt, dass es sich bei diesem spezifischen Forschungsfeld nicht um ein „enges Segment“ handelt. So spielen viele der in der Literatur herausgearbeiteten heterogenen Problemkontexte (Betreuungspflichten, kein positiver Pflichtschulabschluss, Fluchtgeschichte, Migration, Wohnungslosigkeit, Fremdunterbringung ...) auch in unserem Forschungsfeld, das auf die oben genannten vier Aspekte fokussiert, eine Rolle, da die interviewten Jugendlichen auch mit diesen Problemlagen konfrontiert sind.

4.2.3 Idealtypen im Abbruchprozess

In diesem Abschnitt werden nun die auf Basis der Fallrekonstruktionen entwickelten Idealtypen dargestellt. Es werden einerseits sechs Idealtypen differenziert – je nachdem, wo die zentralen biografischen Problematiken in Bezug auf die Bildungsverläufe der Jugendlichen angesiedelt sind. Andererseits werden die Idealtypen danach differenziert, inwiefern es zu einer Bearbeitung dieser Problematiken kommt oder eine solche ausbleibt, was wiederum eine Bedeutung dahin gehend hat, wie es zu Bildungsabbrüchen kommt und wie die Jugendlichen auch wieder aus der Abbruchproblematik herauskommen.

Hinausgleiten aus der Schule und völliger Bedeutungsverlust von (Aus-)Bildung: Christian

Seit frühester Kindheit erlebt Christian in seiner Familie Instabilität und Beziehungsabbrüche. Der Tod seiner Mutter, im Anschluss daran mehrere Umzüge mit dem Vater und der kleinen Schwester, eine finanziell prekäre Situation und der Alkoholismus des Vaters tragen zu einer starken Verunsicherung in Hinblick auf soziale Beziehungen bei, latent besteht große Angst vor dem Verlust der verbleibenden Familienmitglieder.

In der Situation, in der Christians Vater neben dem Tod seiner Frau vor der Herausforderung steht, sich und seine Kinder materiell zu versorgen – ihm steht ein enges Arbeitsplatzangebot zur Verfügung, da er selbst nur die Hauptschule abgeschlossen hat –, gerät Christians Schuleintritt in den Hintergrund, was sich auch über die gesamte Schulzeit hinweg durchzieht. Vonseiten seiner Familie wird wenig Aufmerksamkeit auf seine schulische Karriere gelegt bzw. ist deren Aufmerksamkeit woanders gebunden. Christian ist ein guter Schüler: Er erzielt in der Volksschule und daran anschließend in der Hauptschule, wo er den musischen Zweig besucht, gute Leistungen. Das gelingt ihm auch ohne Unterstützung aus seinem familiären Kontext. Christian wächst ohne starke Kontrolle durch den Vater auf. Er kann tun und lassen, was er will.

Als Christians zentrale Bezugsperson stirbt, gerät sein Leben völlig aus den Fugen. Trauer, Wut und Hilflosigkeit bleiben weitgehend unbearbeitet bestehen. Da Christian nicht nur emotional sehr an die Person gebunden ist – sämtliche gute Erfahrungen aus der Kindheit sind an sie gekoppelt –, sondern die Familie auch in finanzieller Sicht von ihr abhängig war, verschärft sich die finanziell prekäre Situation zu Hause. In diesem Kontext entwickelt Christian Ängste davor, zur Schule zu gehen, er glaubt, dass SchülerInnen und LehrerInnen ihn auslachen. Als er die vierte Klasse der Hauptschule besucht, bleibt er der Schule zunehmend fern. Er zieht sich in eine virtuelle Welt zurück und verbringt viel Zeit mit Computerspielen. Christians Ängste und sein Rückzugsverhalten bleiben im Kontext der zuvor angesprochenen väterlichen Aufmerksamkeit auf der finanziellen Absicherung bzw. eigener Bedürftigkeit zwar nicht unbemerkt, aber es erfolgen keine Schritte der Gegensteuerung. Im Kontext der Schule erhält Christian die schulpsychologische Diagnose „Schulphobie“; dieser Befund führt jedoch zu keinen weiteren Schritten durch Schullehrerinnen und -lehrer in psychologischer bzw. therapeutischer Hinsicht. Stattdessen muss er die letzte Schulstufe wiederholen, da er viele unbeurteilte Fächer hat. Allerdings befindet er sich beim zweiten Besuch der letzten Schulstufe aufgrund der schlechteren Noten nicht mehr im musischen Zweig, sondern in einer „normalen“ Klasse.

Die Klassenwiederholung als wenig probates Mittel zur Lösung der hinter Christians Schulangst und Rückzug stehenden biografischen Probleme ist auch nur beschränkt erfolgreich. Christian erreicht den positiven Abschluss der Hauptschule und tritt in eine BMS über, die er bald darauf abbricht. Er verbringt weiterhin viel Zeit (und viele Nächte) vor dem Computer. Die fiktive Welt der Computerspiele hat die Funktion, der realen Welt und den darin anzutreffenden unangenehmen Emotionen zu entfliehen. Das Thema Ausbildung gerät in dieser Phase zunehmend aus Christians Blickfeld und verliert schließlich völlig an Bedeutung. Die finanzielle Situation verschärft sich, die Familie kann sich den Erhalt der Wohnung nicht mehr leisten. Auch auf psychischer Ebene steigt die eigene Bedürftigkeit des Vaters, was zuletzt in einen angekündigten Selbstmordversuch führt. Christian organisiert die notwendige ärztliche Hilfe, und der Vater verbringt eine Zeit lang in stationärer Behandlung. Was Christian selbst betrifft, so binden Fragen seines täglichen (Über-)Lebens die gesamte Aufmerksamkeit („Wie komme ich aus dem Bett?“). Daran gekoppelt sind auch latente Schuldgefühle, da er darin versagt hat, zum Haushaltseinkommen beizutragen, und sich stattdessen selbst zunehmend als Belastung für seine Familie wahrnimmt. Für ihn verschärfen sich die Probleme, denen er in dieser Phase immer handlungsunfähiger gegenübersteht. Er bricht schließlich völlig zusammen. Eine Ohnmacht, eine akute psychiatrische Erkrankung und das Wieder-zu-sich-Kommen in der Psychiatrie bilden den Höhepunkt dieses Prozesses. Zugleich liegt darin ein Wendepunkt, da zum ersten Mal eine adäquate Bearbeitung seiner zentralen Probleme erfolgt (Therapie). Christian beginnt ab hier über eine sehr niederschwellige Maßnahme einen Prozess der Reintegration ins Bildungssystem.

Einseitige (aus)bildungsbezogene Bewältigungsversuche bringen keine nachhaltige Lösung: Eva

Eva hat im Alter von 14 Jahren sowohl zu Hause (sie wurde regelmäßig von ihrer Mutter verprügelt) als auch im schulischen Bereich (Rassismus) zahlreiche massive Entwertungserfahrungen gemacht. Im Kontext fundamental fehlender identitärer Ressourcen

für die Ausgestaltung von Selbstwert bilden Noten und schulischer Erfolg für sie eine wichtige Ressource. Diese bieten für sie eine Möglichkeit, sich einen Wert – und zwar einen Wert als Mensch – beimessen zu können, der ihr nicht so einfach aberkannt werden kann. Als sie in der sechsten Klasse eines Grazer Gymnasiums in Englisch die Leistung nicht mehr erreicht, zeigt sich diese enge Verknüpfung von fragilem Selbstwert und Noten: So steht für sie die Note „Nicht genügend“ dafür, nicht genügend zu sein. Diese Erfahrung ist für sie dermaßen niederschmetternd, dass sie nicht für die Nachprüfung lernt, sich der erneuten Gefahr des Scheiterns gar nicht mehr aussetzt und die Schule und alle dazugehörigen Kontaktmöglichkeiten abbricht. Aus dieser Erfahrung des Scheiterns folgt die erste Lebenskrise, die zum Zusammenbruch der Handlungsfähigkeit, zu Inaktivität und Rückzug führt.

Eva nützt die Auszeit von der Schule dennoch zur Auseinandersetzung mit der eigenen bildungsbezogenen Zukunft und adaptiert ihre Perspektive. Sie entscheidet sich für eine duale Ausbildung. Bei Bewerbungsverfahren um eine Lehrstelle stößt sie häufig an ihre Grenzen, da sie große Schwierigkeiten hat, sich authentisch als wertvolle Mitarbeiterin bzw. angesichts der Konkurrenz als die beste Wahl darzustellen. Sie ist schließlich erfolgreich und tritt eine Lehrstelle als Zahntechnikerin an. Im Rahmen der Ausbildung macht sie zahlreiche Erfahrungen von Wertschätzung, erlebt eigene Stärken und Fähigkeiten und sammelt Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die Erfahrung zu arbeiten hat für sie die Bedeutung, gebraucht zu werden, worin sie sich intersubjektiv des Wertes ihrer Fähigkeiten versichern kann.

Allerdings konnten die im Kontext der Familie erlebten extremen Abwertungserfahrungen, die ihr Selbstbild beeinträchtigen, nicht wirksam bearbeitet werden. Wertschätzung, das Erleben eigener Stärken und Fähigkeiten sowie Selbstwirksamkeit beschränken sich auf den Bereich der Ausbildung, während in anderen sozialen Zusammenhängen weiterhin massive Missachtung und Abwertung wirksam sind. Evas Selbstkonzept beinhaltet weiterhin die Orientierung „Ich kann nichts, ich bin nichts“. Als sie einen Mann

trifft und mit ihm eine Beziehung eingeht, wird diese so übermächtig, dass sie dafür die Lehrstelle riskiert, die sie dann tatsächlich verliert. Als der Freund die Beziehung mit ihr kurz darauf beendet, bedeutet dies für Eva ein doppeltes Scheitern und einen doppelten Verlust von Möglichkeiten, sich selbst einen Wert beimessen zu können: durch die Liebesbeziehung und durch die Arbeitsbeziehung. Es folgen wieder ein Zusammenbruch ihrer Handlungsfähigkeit, Rückzug und Inaktivität. Diesmal schafft es Eva nicht mehr, eine neue Zukunftsperspektive zu entwickeln, und ihr Zukunftshorizont schmilzt stark ein. Dies zeigt sich als starke Gegenwartsorientierung dahin gehend, dass es ihr nunmehr darum geht, schnell Geld zu verdienen. Dies und die Überzeugung, nichts anderes zu können bzw. für nichts anderes gut zu sein, stehen hinter einer Phase der Erwerbstätigkeit als Prostituierte. Die dritte große Krise tritt ein, als sie sich mit Drogen selbst behandelt und einen Horrortrip erlebt. Eva lässt sich in die stationäre Psychiatrie einliefern, begibt sich damit in eine totale Institution und übergibt die Verantwortung für Entscheidungen und die Handlungsmacht an externe Akteurinnen und Akteure.

Innerschulische Abwertungserfahrungen und keine Möglichkeit, sich zur Wehr zu setzen: Nur (1)

Als Nur die zweite Klasse Volksschule besucht, verschlechtern sich ihre schulischen Leistungen. Aus ihrem familiären und sozialen Umfeld stehen ihr keine Ressourcen der Unterstützung zur Verfügung. Die Eltern wissen über das österreichische Schulsystem nicht gut Bescheid. Der Vermerk in Nurs Mitteilungsheft, dass ein Sonderschulbesuch in Betracht zu ziehen sei, wird von Nur wie ihren Eltern als Möglichkeit interpretiert, dort zu schnuppern. Allerdings ist kein Schnuppern geplant, sondern es handelt sich um einen Übertritt. Auf Nurs Frage, warum sie jetzt die Sonderschule besuche, lautet die Antwort: „Du bist schlecht und wirst auch nie besser werden.“ In diesem Kontext wird ihr Entwicklungsunfähigkeit diagnostiziert. Diese Erfahrung der Degradierung setzt sich auf einer weiteren Ebene fort. Nur wird von ihren Peers ausgelacht, und einige Freundinnen und Freunde brechen den Kontakt zu ihr ab mit der Begründung, dass sie die

Sonderschule besucht. Nur schämt sich und versucht, unbemerkt das Schulgebäude zu betreten und zu verlassen, um den verbalen Herabsetzungen zu entgehen.

Im Rahmen der Sonderschule erhält Nur zugeschnittene und intensive Unterstützung durch den Lehrer. Sie entwickelt Vertrauen ins Schulsystem, und die Sonderschule erlebt sie, was die pädagogische Ebene betrifft, positiv. Die positive Besetzung verstärkt sich auch dadurch, dass im Anschluss an Nur weitere Kinder mit Migrationshintergrund dieselbe Schule besuchen. Nur lernt, erzielt gute Leistungen und schafft schließlich den Übertritt in die erste Klasse Hauptschule. Diese positive Erfahrung, es geschafft zu haben – trotz gegenteiliger Diagnose ihrer Entwicklungsunfähigkeit – kann sie allerdings nicht für sich nützen, im Gegenteil: In der Hauptschule wird sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als „Sonderschülerin“ abgewertet und aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen. Sie ist nun stärker und öfter als zuvor negativen Zuschreibungen und Stigmatisierung ausgesetzt. Die Angriffe auf ihr Selbstbild und die Abwertung bleiben nicht auf der verbalen Ebene. Nur durchläuft die Hauptschule völlig von ihrer Klasse isoliert und wird von einem Klassenkameraden auch physisch angegriffen. Die Erfahrung, abgewertet, ausgegrenzt und als abweichend konstruiert zu werden, zieht sich so stark und konsistent durch ihre Schullaufbahn, dass sie sich als defizitär wahrnimmt. Sie erlebt sich selbst als unzulänglich, dumm und unfähig.

Da Schule im Kontext dieser Erfahrungen für Nur ein extrem negativer Raum ist und familienintern auch wenig Wissen über das Bildungssystem und keine hohen Erwartungen an ihre Bildungskarriere vorhanden sind, fällt es nicht auf, dass sie den Schulbesuch zunehmend vermeidet. Schwänzen ist Nurs Strategie, sich den ständigen Angriffen zu entziehen. Sie sieht für sich selbst keine Möglichkeit, diesen Prozess der Angriffe und der Abwertung zu stoppen. Es gelingt ihr nicht, andere Strategien des Umgangs – sich zur Wehr zu setzen, sich Hilfe zu organisieren – zu entwickeln. Es fehlt an positiven Selbstkonzepten, sozialen Ressourcen und Handlungsweisen, um mit den massiv den Selbstwert bedrohenden Erlebnissen umzugehen. In Nurs Schulbiografie bildet sich ein

Opfermuster heraus, sodass die negativen Erfahrungen als allgegenwärtig und unbeflussbar wahrgenommen werden. Ihre Schulgeschichte wird von den Dynamiken des Verletztwerdens, des Erleidens und Erduldens großflächig einverleibt. Dies ist auch im Kontext des in Nurs Familie reproduzierten Ethos zu sehen: „Als Mensch leidet man und muss Opfer bringen.“ Nur verlässt die Hauptschule ohne positiven Abschluss.

Institutionelle Unterstützung als Ressource für Aufwertung: Nur (2)

Im weiteren Verlauf gelingt Nur, die im Rahmen der Schullaufbahn gesammelten massiven Defiziterfahrungen zu bearbeiten. Eine zentrale Rolle spielt dabei ihre Case-Managerin. Im Rahmen einer längerfristigen Betreuung wird ihren Missachtungserfahrungen in sozialen Beziehungen ein Kontrapunkt entgegengesetzt. Zuschreibungen als „dumm“ und „unzulänglich“ werden dekonstruiert und Anlässe für positive Zuschreibungen angeboten. Nur macht die Erfahrung, dass sie wichtig und wertvoll ist, dass sie etwas kann, dass sie Stärken und Kompetenzen besitzt. Durch wiederholte Selbstwirksamkeitserfahrungen kann der vormals empfundene Opferstatus entschärft werden.

Nur besucht im Anschluss an die Hauptschule eine Produktionsschule. In diesem Rahmen sammelt sie ganz andere Erfahrungen, was einerseits die Beziehung zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern betrifft, andererseits ihre fachlichen Leistungen. Sie ist nicht mehr Opfer von Ausgrenzung und Abwertung, sondern gut in die Gruppe integriert, und sie sammelt Erfolgserfahrungen im Praxis- wie auch im Lernbereich.

Aufbauend auf dem zunehmend positiven Selbstbild und mit Unterstützung der Case-Managerin entwickelt Nur eine Perspektive für eine weiterführende Ausbildung. In diesem Rahmen schnuppert sie in unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben. Wenn Nur eine Absage erhält, interpretiert sie diese nicht als Versagen oder Ablehnung ihrer Person, und es kommt dadurch nicht zu Krisen, im Gegenteil: Sie kann diese Gelegenheit dafür nutzen, ein differenzierteres Bild über eigene Interessen, Stärken und Schwächen zu

entwickeln. Wenn sich in diesem Prozess eine Problematik entwickelt (beispielsweise eine Erfahrung von Abwertung im Rahmen eines Praktikums), kann sie auf die Case-Managerin zurückgreifen, die ihr dabei hilft, solche Erfahrungen zu bearbeiten und gegebenenfalls zielgerichtete Unterstützung zu organisieren.

Schrittweise Stabilisierung relevanter Lebensbereiche als Voraussetzung für (Re-)Integration ins Bildungssystem: Lisa

In Lisas Fall liegen dem Schulabbruch ursächlich massive familiäre Schwierigkeiten zugrunde: erfahrene Gewalt innerhalb ihrer stark traumatisierten Herkunftsfamilie sowie bei ihren Pflegeeltern, Unterbringung im Heim, mehrfache Rückkehr in die Herkunftsfamilie sowie Phasen der existenziellen Bedrohung (Leben auf der Straße). Die zentralen biografischen Probleme sind nicht im Bereich (Aus-)Bildung angesiedelt, sondern außerhalb, obwohl beispielsweise eine erfahrene Abwertung als künftige „Sandlerin“ vonseiten einer Lehrperson Lisas schrittweise Abkehr von der Schule dynamisiert hat. Lisa beginnt, sich zu ritzen, erleidet einen psychischen Zusammenbruch und kommt in die Psychiatrie.

Hier gelingt es Lisa – mit Unterstützung durch andere Personen bzw. Inanspruchnahme von therapeutischer Hilfe –, die Phase der Auszeit als Entlastung und Stabilisierung zu erleben. Der Bereich psychische Gesundheit wird in einem ersten Schritt gesichert, sodass die akute Bedrohung gebannt ist. Im Rahmen ihres Aufenthaltes gelingt es Lisa, ihre zentralen biografischen Problemlagen zu thematisieren und zu bearbeiten. Der Psychiatrieaufenthalt markiert somit einen Wendepunkt im Fallverlauf, und Lisa erlebt einen Prozess in Richtung Handlungsfähigkeit. Sie entwickelt nach und nach Handlungsstrategien, die ihr ermöglichen, in Zukunft mit auftretenden Krisen anders umzugehen, frühzeitig Hilfen in Anspruch zu nehmen und keine Gewalt gegen sich selbst anzuwenden. Eine wesentliche Erfahrung für Lisa ist dabei, Personen kennenzulernen, die mit ähnlichen Problematiken zu tun haben. Prozesse der kollektiven Bearbeitung

sind für sie sehr hilfreich, um zu erkennen, dass sie mit dem Problem nicht alleine ist. Zu erleben, dass es geteilte bzw. allgemeine Konzepte, Begriffe und Therapien für die eigenen inneren Zustände gibt, wirkt als große Entlastung. Das unterstützt Lisa dabei, für sich eine Normalität zu reklamieren und sich selbst nicht mehr als abweichend wahrzunehmen, sondern als normale junge Frau, die ein Recht auf Teilhabe an den unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft hat und dies auch für sich erkämpfen kann.

Nach diesem ersten Schritt der Stabilisierung in psychischer bzw. psychosozialer Hinsicht kommt es im weiteren Verlauf zu einem schrittweisen Prozess der Reintegration. Als zweiter Schritt erfolgt die Absicherung im Bereich Wohnen. Über entsprechende Unterstützungssysteme erhält Lisa ein Zimmer in einer betreuten Wohngemeinschaft. Sie erlebt hier ein sicheres Zuhause und Aufmerksamkeit durch das Betreuungspersonal. Der dritte Schritt besteht dann in der Teilnahme an einem Bildungsangebot der 2nd Chance. Nachdem die anderen Bereiche gesichert sind, kann sich Lisa aufs Lernen konzentrieren. Sie erzielt gute Noten und kann auch über diese Schiene ein positives Selbstkonzept aufbauen.

Holistischer Kompensationsansatz: Anton

In Antons Fallgeschichte handelt es sich, wie bei Eva, um eine Verkettung von problematischen Erfahrungen zu Hause und in der Schule, die einer längeren Phase von Ausbildungslosigkeit mit mehrmals gescheiterten Einstiegsversuchen in die Lehre zugrunde liegen. So nutzt Anton, der sich zu Hause von frühester Kindheit an den Erwartungen des dominanten Vaters unterordnen muss, im Rahmen seines Schulbesuchs die Möglichkeit, die an ihn gerichteten Erwartungen zu unterlaufen.

Als Ausgleich zu der zu Hause erlebten Unterdrückung wersetzt er sich nun, wo es nur geht, den Anforderungen an ihn als Schüler. Er hört nicht zu, lernt nicht, bricht im

Klassenzimmer Streit vom Zaun, beschimpft andere SchülerInnen und schlägt manchmal auch zu. Diese Strategie mündet in einen Leistungsabfall einerseits und in Ablehnung durch die Klassenkolleginnen und -kollegen andererseits, und seine Verweigerungshaltung schadet ihm schließlich selbst, als er die Schule im Alter von 14 Jahren mit schlechten Noten und demotiviert durch Erfahrungen des Scheiterns und der Ausgrenzung verlässt. Sein schlechter schulischer Abschluss trägt dazu bei, dass sich Antons Konflikt mit dem Vater verstärkt.

Mit der Unterstützung durch das AMS, wo er aufgefordert wird, von seiner beruflichen Perspektive zu erzählen, kann er nichts anfangen, die Aktivierungsversuche vonseiten des Beraters stoßen auf Ablehnung. Er fühlt sich nicht verstanden, sondern getadelt für seine Inaktivität, dabei würde er gerne so schnell wie möglich eigenes Geld verdienen, um von zu Hause ausziehen zu können, da das Zusammenleben mit dem dominanten Vater immer noch eine große Belastung ist. Er weiß aber nicht, wie er das bewerkstelligen soll.

Die Teilnahme an einem niederschweligen Jugendprojekt bedeutet einen Wendepunkt in Antons (Aus-)Bildungsbiografie. In diesem Setting hat er die Möglichkeit zu sein, wie er ist, ohne dafür sanktioniert zu werden, wenn er nicht „funktioniert“.

Zu Beginn setzt er die Strategie fort, die an ihn gerichteten Erwartungen zu unterlaufen, indem er nicht mit anderen spricht, sich nicht auf Aktivitäten einlässt und den Trainerinnen und Trainern gegenüber beleidigend auftritt. Das ändert sich, als er auf Interesse an seiner Geschichte stößt. Er erzählt nach konsequenten Gesprächseinladungen durch TrainerInnen wie TeilnehmerInnen von seiner schwierigen Beziehung zum Vater, der Unterdrückung seit seiner Kindheit und den beständigen Vorwürfen, die er ihm gegenüber täglich macht. Er beginnt, am Kursgeschehen teilzunehmen, und erhält auch Wertschätzung für kleinräumige Erfolge. Zunehmend eignet er sich andere Muster des Umgangs miteinander an, und es gelingt ihm ein reflexiver Zugriff auf seine Schulerfah-

rungen; er kann die dahinterliegende Dynamik der eigenen Verhaltensweisen durchschauen und auch sein bisheriges Scheitern bei der Lehrstellensuche bearbeiten. Der Kurs dient für einen gewissen Zeitraum als Kompensation für den fehlenden Freiraum wie auch die Abwertungserfahrungen zu Hause. Er kann sich nun selbst als Mensch beschreiben, der Fähigkeiten wie Organisationstalent und Intelligenz mitbringt.

Dergestalt lassen sich die sechs Idealtypen folgendermaßen systematisieren:

- » Christian: zentrale Problematik außerhalb von (Aus-)Bildung, völliger Verlust von Handlungsfähigkeit
- » Nur 1: zentrale Problematik innerhalb von (Aus-)Bildung und beschränkte Handlungsmöglichkeiten
- » Eva: zentrale Problematik in einer Verkettung von inner- und außerschulischen Faktoren, mehrmaliger Zusammenbruch trotz Bearbeitungsversuchen
- » Nur 2: Bearbeitung der zentralen Problematik innerhalb von (Aus-)Bildung, Herstellung von Handlungsfähigkeit
- » Lisa: schrittweise Bearbeitung der zentralen Problematiken außerhalb von (Aus-)Bildung und Reintegration ins Bildungssystem
- » Anton: zentrale Problematik in einer Verkettung von inner- und außerschulischen Faktoren, nachhaltige Bearbeitung

Damit sind bereits die beiden Eckpunkte der Systematik angedeutet, die hinter diesen Fallgeschichten stehen und somit die Regeln für deren Verortung anzeigen. Diese Systematik soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4.2.4 Die Systematik der Abbruchslogik

In diesem Abschnitt geht es darum, sich auf einer abstrakteren Ebene mit der Frage auseinanderzusetzen, wie und warum es zu frühen Bildungsabbrüchen kommt und was dahintersteht. Denn biografische Problematiken, seien sie innerhalb oder außerhalb

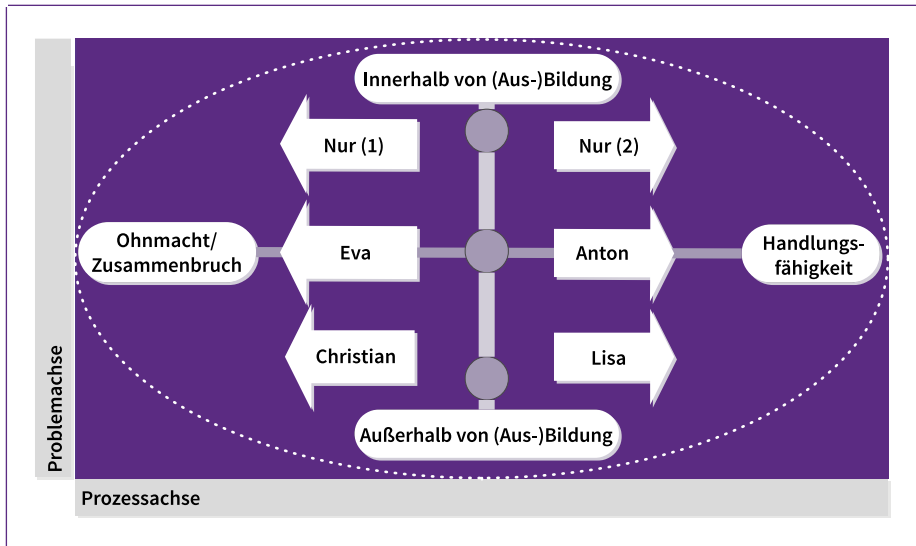
von Schule und (Aus-)Bildung angesiedelt, führen ja nicht zwangsläufig dazu, eine (Aus-)Bildung frühzeitig abzubrechen. Nicht alle familiär belasteten, gemobbten oder unangepassten Jugendlichen werden zu frühen Abbrecherinnen bzw. Abbrechern.

In einem ersten Schritt wurde im Rahmen der Darstellung idealtypischer Verläufe raus aus dem (Aus-)Bildungssystem bzw. (wieder) rein ins System aufgezeigt, welche Erfahrungen für die Jugendlichen dabei eine Rolle spielen, welche Mechanismen in ihren Bildungsbiografien wirksam sind und wie die unterschiedlichen Bereiche zusammenhängen.

In einem weiteren Abstraktionsschritt werden diese Ergebnisse nunmehr systematisiert und Idealtypen anhand von zwei Achsen gebildet. Auf der einen Achse werden die zentralen biografischen Problemlagen, die den Abbrüchen zugrunde liegen, differenziert.

Auf der zweiten Achse wird der jeweilige Prozess dargestellt: Je nachdem, ob und wie diese zentralen Probleme bearbeitet werden oder bestehen bleiben bzw. sich verschlimmern, führt der Prozess entweder in Richtung eines zunehmenden Verlustes von Handlungsmacht, und es kommt im Extremfall zum völligen Zusammenbruch – an diesem Punkt führen die Ereignisse in eine Krise, wobei Schule und Lernen, Ausbildung bzw. die eigene berufliche Perspektive in den Hintergrund treten und sich die Ausbildungslosigkeit verfestigt –, oder die gelingende Bearbeitung ist ein Ansatzpunkt dafür, Handlungsfähigkeit zu erwerben, d. h., mit der eigenen Situation umgehen zu lernen und die Bedingungen dafür zu schaffen, wieder aus der (Aus-)Bildungslosigkeit hinaus- bzw. wieder ins (Aus-)Bildungssystem hineinzugelangen.

Grafik 18: Die Systematik von frühem Bildungsabbruch



Problemachse: die zentralen biografischen Problematiken

Diese Achse bezeichnet den Ort, an dem die zentralen biografischen Probleme angesiedelt sind, die den realisierten Bildungsabbrüchen zugrunde liegen. Diese Achse verläuft zwischen den beiden Polen „innerhalb von (Aus-)Bildung“ und „außerhalb von (Aus-)Bildung“. In der empirischen Realität lassen sich diese Probleme kaum auf nur das eine oder nur das andere beschränken. Die Unterscheidung auf der Achse dient dazu, das Zustandekommen von Abbruchsdynamiken besser verstehbar zu machen und Ansatzpunkte für eine Gegensteuerung zu entwickeln, und damit handelt es sich um eine Reduktion der Komplexität.

Wenn die der Abbruchsdynamik zugrunde liegende Problematik stark **innerhalb der Schule bzw. (Aus-)Bildung** angesiedelt ist, umfasst dies unterschiedliche Phänomene:

Jugendliche machen die Erfahrung, den fachlichen (Leistungs-)Ansprüchen nicht zu genügen oder im sozialen Zusammenhang der Klasse ausgegrenzt, gemobbt oder von Gewalt bedroht zu werden. Im Anschluss an massive Abwertung, negative Zuschreibungen und Stigmatisierung oder Degradierung erfolgt typischerweise ein Verlust des Vertrauens in sich und die eigenen Fähigkeiten, und der Entwicklung eines sehr defizitären Selbstbildes wird Vorschub geleistet. Jugendliche machen ständig die Erfahrung der eigenen Unzulänglichkeit, erleben aber auch die ständige Gefahr, im Rahmen von Schule bedroht zu werden – bis hin zu physischer Gewalt in der Schule (siehe Nur).

Außerhalb der Schule bzw. (Aus-)Bildung angesiedelt ist die ganze Bandbreite jener Problematiken, die auch in der Metaanalyse (vgl. Abschnitt 3.1) herausgearbeitet wurden: von massiven familiären Schwierigkeiten und Gewalterfahrungen über Fremdunterbringung oder Wohnungslosigkeit bis hin zu Suchterkrankungen.

Typisch ist, dass zentrale Lebensbereiche bedroht sind und dass in dieser Konstellation schulische Belange – ohne Unterstützung – nicht oder nur ganz schwer bewältigbar sind, zumal diese Problematiken Ressourcen und Aufmerksamkeiten der Jugendlichen binden, die dann für die Bereiche Lernen bzw. Ausbildung fehlen (siehe Christian und Lisa).

Schließlich gibt es auch jene Fälle, in denen sich die Abbruchproblematik **verkettet zwischen den Bereichen innerhalb und außerhalb der Schule bzw. (Aus-)Bildung** entwickelt. Eine Trennung ist hier nicht möglich, da sich die biografischen Problematiken gerade durch das Ineinandergreifen von schulischen und außerschulischen Aspekten herausbilden. In beiden Bereichen sind massive Probleme vorhanden, die sich wechselseitig verstärken. Der idealtypische Ort des Abbruchs liegt also in der Mitte der Achse in der Verbindung der beiden Pole (siehe Anton: Rebellion im Klassenzimmer als Strategie der Kompensation von Unterdrückung; Eva: Gute Noten als alleinige Ressource für den Selbstwert fallen weg).

Prozessachse: aus dem (Aus-)Bildungssystem hinaus und (wieder) hinein

Mit der Achse der Verortung der grundsätzlichen Problematik ist der erste Schritt in der Systematisierung der Idealtypen des frühen Abbruchs getan. Der zweite Schritt besteht darin, nach der Positionierung der Jugendlichen in Bezug auf ihren Abbruchsprozess zu fragen: Inwiefern sind Abbruch und dahinterliegende Problematiken von den Jugendlichen bearbeitbar, gelingt ein Umgang mit den Folgen des Abbruchs bzw. kann überhaupt von Umgang oder Bearbeitung gesprochen werden oder löst sich die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen im Abbruchprozess komplett auf? Es handelt sich bei Abbrüchen, wie eingangs erwähnt, eben weniger um ein abruptes und einmaliges Ereignis, das einmal eintritt und dann sozusagen statisch vorhanden ist, sondern es stehen Prozesse dahinter. An dem einen Ende dieser Achse steht dabei idealtypisch die Handlungsfähigkeit und am anderen Ende die Handlungsohnmacht bzw. der Zusammenbruch.

Was den Prozess in Richtung Handlungsohnmacht betrifft, sind die vorangestellten Fallgeschichten Christian, Nur (1) und Eva dafür plakativ. Christians (Aus-)Bildungsbio-graphie nimmt die Gestalt eines Abrutschens an, über das er zunehmend die Kontrolle verliert. Der Schulabbruchsprozess manifestiert sich als Hinausgleiten aus der Schule, die für ihn jede Bedeutung verloren hat, und mündet schließlich in einen Zusammenbruch; er befindet sich sozusagen am linken Ende der Achse. Ein Prozess in Richtung Herstellung von Handlungsfähigkeit als Voraussetzung für eine Reintegration ins (Aus-) Bildungssystem müsste bei der Bearbeitung seiner zentralen Problemlagen im außerschulischen Bereich ansetzen.

Eva erlebt mehrmals Lebenskrisen, die jeweils zu Abbrüchen führen. Dabei bearbeitet sie über eine längere Phase hinweg alleine die zentralen Problematiken im schulischen Bereich. Eva gelingt es im Anschluss an ihren ersten Zusammenbruch, die Rückzugsphase dafür zu nutzen, die Vorstellungen von ihrem Bildungsweg zu adaptieren und ihre Bildungslaufbahn auch fortzusetzen. Allerdings gelingt es ihr nicht, grundlegende biogra-

fische Probleme zu lösen, sodass es im Anschluss zu einem neuerlichen Abbruch der Bildungskarriere und in der Folge zu einem völligen Zusammenbruch kommt. Typisch an diesem Fall ist, dass die verschränkten Problematiken innerhalb und außerhalb von (Aus-)Bildung beiderseits einer Bearbeitung bedürfen, da der Erfolg sonst nicht nachhaltig sein kann.

Anhand von Nur 1 und 2 wird sichtbar, dass in einer Bildungsbiografie Prozesse in beide Richtungen auffindbar sind.⁴⁶ Die Lebensphase Hauptschule ist bei Nur gekennzeichnet von einem Prozess in Richtung Handlungslosigkeit, Verfestigung eines Opferstatus und Schulabsentismus als Vermeidungsstrategie. Sie kann keinen positiven Hauptschulabschluss erreichen. Die nächste Lebensphase ist durch einen Prozess in Richtung Reintegration gekennzeichnet: Über institutionelle Unterstützung gelingt es, die zugrunde liegenden Probleme zu bearbeiten und Konflikte aufzulösen; Nur wird zunehmend sicherer und entwickelt Handlungsfähigkeit, und zwar in Bezug auf soziale Beziehungen wie auch in Bezug auf das Lernen. Auch in den Fällen von Anton und Lisa zeigt sich dieser Prozess in Richtung Bearbeitung der Problematiken, Entwicklung von Strategien des Umgangs und Erwerb von Handlungsfähigkeit in Bezug auf die eigene Bildungsbiografie.

In den empirischen Beispielen führen die Bearbeitung zentraler Probleme und der zunehmende Erwerb von Handlungsfähigkeit zu Prozessen der Reintegration: Die Jugendlichen steigen an unterschiedlichen Stellen wieder ins (Aus-)Bildungssystem ein bzw. nehmen an Maßnahmen der 2nd Chance teil. Diese Prozesse gelingen dabei mit Unterstützung von außen. Daran anschließend könnte die Frage gestellt werden: Sind die Bearbeitung zentraler biografischer Probleme und der Prozess der Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit immer an Interventionen aus dem Unterstützungssystem gebunden? Die Antwort lautet: Ja und nein. Nein deswegen, weil Probleme wie innerfa-

⁴⁶ Dies hängt auch mit der Auswahl der InterviewpartnerInnen zusammen: Diese haben Abbruchserfahrungen ebenso wie Schritte zurück ins (Aus-)Bildungssystem realisiert.

miliäre Konflikte, Mobbing in der Schule oder Rückzug bei Depression nicht unweigerlich zu Brüchen in der Bildungslaufbahn und letztendlich zu Schulabbruch führen müssen und Jugendliche nicht zwangsläufig ihre Handlungsfähigkeit verlieren. Zur Veranschaulichung dieses Gedankengangs werden im Anschluss zwei fiktive Beispiele dargestellt:

- » **Beispiel für eine gelungene Bearbeitung grundlegender innerschulischer Problematiken:** Ausgrenzungserfahrungen und Mobbing in der Klasse stellen die wesentliche Problematik in der Bildungsbiografie dar; es kommt zum Wechsel der Klasse, das Problem ist damit gelöst. Oder das schulische Anforderungsprofil passt nicht zu den eigenen Interessen und Stärken, es kommt zur Adaption der Perspektive, und infolgedessen wird ein anderer Schultyp gewählt. Typisch ist hierbei, dass der/die Jugendliche die Handlungsfähigkeit beibehält oder entsprechend unterstützt wird, sodass der Klassen- bzw. Schulwechsel auf einer Entscheidung basiert. Es kommt infolgedessen (gar) nicht zu einem frühzeitigen Abbruch.
- » **Beispiel für eine gelungene Bearbeitung grundlegender außerschulischer Problematiken:** Ein Unfall bzw. eine akute Erkrankung machen eine längere Pause von der Schule notwendig, die sich jedoch nicht nachhaltig schädlich auf die Ausbildungslaufbahn auswirkt. Nach der Auszeit, in der ein guter Gesundheitszustand wiederhergestellt wurde, erfolgt der Wiedereinstieg ins Schulsystem. Auch eine Gruppe von „Privilegierten“, die ihre Bildungslaufbahn zum Zweck einer Weltreise unterbrechen, kann unter diesem Aspekt betrachtet werden. Auch hier basiert die Auszeit auf einer Entscheidung, die Kontrolle über die weitere Bildungslaufbahn wird beibehalten, und die Problematik mündet nicht in einen tatsächlichen Abbruch.

Eine Intervention aus dem Unterstützungssystem ist also nicht zwangsläufig notwendig, um Probleme adäquat bearbeiten zu können und gar nicht aus dem System hinauszufallen. Auch in den untersuchten empirischen Fällen finden sich Beispiele von Lebensphasen, in denen Jugendliche ihre (Aus-)Bildungsperspektive adaptierten oder durch

einen Schulwechsel eine soziale Integration in den Klassenverband stattfand, sodass trotz schwerwiegender außerschulischer Problematiken ein Ansatzpunkt für ein positives Selbstbild gefunden werden konnte und es – in diesen Lebensphasen – nicht zu einem Abbruch kam.

Allerdings handelt es sich bei den untersuchten Bildungsbiografien um Fälle von frühem Bildungsabbruch. D. h., wenn die Bearbeitung der Probleme früher, nachhaltiger oder mit Unterstützung aus Familie und sozialem Umfeld oder in den Ausbildungsinstitutionen erfolgt wäre, dann wäre es wohl nicht zum Abbruch gekommen.

Damit stellt sich die Frage nach dem Zustandekommen von frühen Abbrüchen, und zwar auf der Ebene des Bildungssystems: Was steht hinter diesen Verläufen, und welche Regeln auf Ebene des Bildungssystems ermöglichen es zu verstehen, dass die Biografien der frühen AbbrecherInnen sich so entwickelt haben, wie sie es haben?

4.2.5 Erklärungsansätze auf der Mesoebene

Die Bewältigung schulischer Anforderungen ist über weite Strecken an eine ausreichende Unterstützung aus dem familiären Umfeld der SchülerInnen gekoppelt. Typisch für die Fallgeschichten ist, dass diese Koppelung nicht so funktioniert wie „geplant“ – im Kontext der familiären Situationen der jugendlichen AbbrecherInnen werden die geforderten Unterstützungsleistungen familienintern nicht erbracht, oder es ist generell wenig oder gar keine Aufmerksamkeit für den Schulbesuch des Kindes vorhanden – aus unterschiedlichen Gründen, die ebenfalls das breite Spektrum der auf Basis von Studienergebnissen und der Interviews mit Expertinnen und Experten herausgearbeiteten Ursachen abbilden.

Dieses Fehlen von Unterstützung im Kontext von Familie und sozialem Umfeld ist – im Rahmen eines Systems, das darauf basiert – förderlich für Entwicklungen weg von der

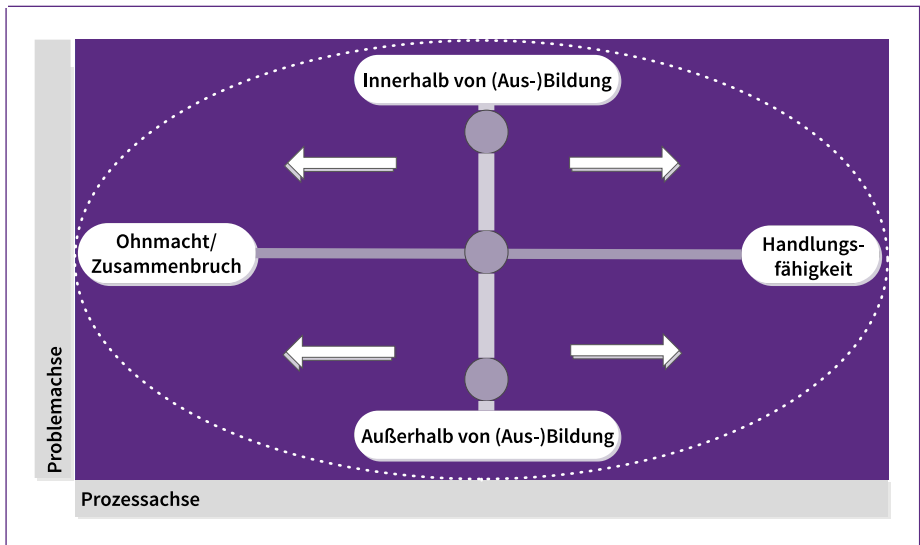
Schule, Rückzug und Abbruch und somit ein wesentlicher Eckpunkt in der Erklärung früher Abbrüche.

Für die Bearbeitung innerschulischer Probleme fehlen den frühen AbbrecherInnen einerseits also zentrale Ressourcen von außen, die bei der Bearbeitung von Scheiter- oder Ausgrenzungserfahrungen die nötige Unterstützung leisten könnten, sodass sich diese Problematiken nicht zu einer Krise verschärfen. Einer solchen krisenhaften Entwicklung ist dabei die systemimmanente Selektionslogik zuträglich, die sich in Form von Klassenwiederholungen oder Abstufungen in andere Schulformen äußert, die im hierarchischen System auf einer jeweils niedrigeren Ebene angesiedelt sind.

Wenn es auf der andere Seite um die Bearbeitung außerschulischer Problematiken geht, zeigt sich, dass in Bildungsverläufen früher AbbrecherInnen diese innerschulisch nicht, nicht erfolgreich oder nicht nachhaltig bearbeitet wurden. Wenn solche Probleme innerschulisch sichtbar werden, wird darauf entweder nicht reagiert, oder es folgen Umgangsweisen, die sich auf die Bearbeitung der sichtbaren Symptome beschränken und nicht auf die dahinterliegenden Ursachen abzielen.

Dahinter steht auch ein Bildungssystem, das zu wenige Unterstützungsmöglichkeiten vorsieht, um mit Herausforderungen abseits von Leistungen adäquat und nachhaltig umzugehen. Darin, dass in weiterer Konsequenz Abstufungen innerhalb der Schule oder zwischen Schulen oder Schulformen vorgenommen werden, äußert sich wiederum die zuvor schon angesprochene Selektionslogik.

Grafik 19: Koppelung inner- und außerschulischer Bereiche



Der Koppelung inner- und außerschulischer Bereiche bzw. Problematiken ist hinzuzufügen, dass dieses Verhältnis nicht nur eine wechselseitige Verstärkung von Problemlagen beinhaltet, sondern auch eine wechselseitige Kompensation stattfinden kann. So können beispielsweise massive Problemlagen im familiären Umfeld durch Integration in eine gute Klassengemeinschaft und die Unterstützung durch eine wertschätzende Lehrperson kompensiert werden. Wird die Möglichkeit genutzt, über gute schulische Leistungen ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, so kann damit innerfamiliär erfahrene Ablehnung ausbalanciert werden. Umgekehrt kann die direkte elterliche Intervention beim Klassenvorstand dazu beitragen, dass auf erfahrene Ausgrenzung in der Klasse in weiterer Folge mehr geachtet wird und das Mobbing damit auch tatsächlich abnimmt. Das bedeutet: Auch wenn schulische Akteurinnen und Akteure nicht direkt außerschulische Problematiken lösen können (wie Armut oder Gewalt) und umgekehrt der Interventionsspielraum außerschulischer Akteurinnen und Akteure in der Schule

beschränkt ist, so ist doch ein Ausgleich möglich. Ein solches kompensatorisches Potenzial wird in den analysierten Fällen auch immer wieder an bestimmten biografischen Punkten wirksam, sodass Problemlagen abgefedert werden. Auch Beispiele dafür, wie Schule als Anlass für Selbstwirksamkeitserfahrungen von den Jugendlichen erlebt wird, die im Kontext innerfamiliärer Erfahrungen von Abwertung, Ohnmacht und Gewalt extrem bestärkend sind, finden sich in den untersuchten Fallgeschichten. Allerdings erfolgte in diesen Fällen ein solcher Ausgleich von Problematiken eben nicht vollständig oder nachhaltig – sonst wäre es (vermutlich) nicht zum Abbruch gekommen.

Daran anschließend wird im folgenden Abschnitt die Frage aufgegriffen, wie mit der Dynamik auftretender inner- und außerschulischer Problematiken und deren Koppelung umgegangen wird: Welche Umgangsweisen tauchen in den Fallgeschichten auf? Welche Bearbeitungen hätten wirksam sein können, kamen aber nicht zum Einsatz?

4.2.6 Unterstützungssystem: Prävention, Intervention, Kompensation

Anschließend an die dargestellten Ergebnisse zu den Typen und der Logik des frühen Bildungsabbruchs werden in diesem Abschnitt Ansatzpunkte für Prävention, Intervention und Kompensation entwickelt. Dabei bilden die beiden Achsen – die Verortung der zentralen Probleme und deren Bearbeitung – einen Anhaltspunkt, um Unterstützungsbedarfe zu systematisieren und Eckpunkte eines Unterstützungssystems zu skizzieren. Dabei wird hier auch einbezogen, wo in den Fallgeschichten solche Eingriffe erfolgten, inwiefern diese produktiv waren und welche Eingriffe es gebraucht hätte, damit die Abbruchsdynamiken hätten entschärft werden können.

Prävention

In den Biografien wird sichtbar, dass durch Ausgrenzungserfahrungen, Scheitererfahrungen und Degradierungserfahrungen im Rahmen der Schule zentrale Problem-

konstellationen entstehen können, durch die Jugendliche zunehmend ihre Handlungsfähigkeit verlieren und Prozesse entstehen können, die bis zu einem Zusammenbruch von Handlungsfähigkeit, Selbstwert und Zukunftshorizonten führen können.

Ausgrenzungserfahrungen in der Klasse sind in der Regel mit Abweichungen von Normalitätsmarkierungen verbunden, die beispielsweise durch Probleme im außerschulischen Bereich entstehen können. Hier liegt eine zentrale Verantwortung der Schule, **sichere Räume zu schaffen, in denen Diversität möglich ist** und Abweichungen nicht zu starken Formen von Ausgrenzung und Erniedrigung führen. In einem empirischen Fall konnte durch entsprechendes Engagement vonseiten der Lehrperson, die die Ausgrenzung einer Jugendlichen im Klassenverband verhinderte und ihre Integration förderte, wesentlich zum Aufbau positiver Schulerfahrungen, zu Verbesserung der fachlichen Kenntnisse und damit zu Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit beigetragen werden.

Scheitererfahrungen können vor allem dann zum Zusammenbruch der Handlungsfähigkeit führen, wenn die symbolische Ordnung der Noten den Jugendlichen fast ausschließlich als Ressource dient, sich einen Wert beimessen zu können. Auf Basis dieser symbolischen Ordnung kann Handlungsfähigkeit aufgebaut werden. Diese ist allerdings fragil und kann bei schlechten Noten schnell wieder verloren gehen. Ist der Selbstwert aber wesentlich an die Noten geknüpft, verlieren die Jugendlichen damit eine wesentliche Identitätsressource.

Die stark formalisierte Bewertung und die potenziellen massiven Scheitererfahrungen durch Klassenwiederholungen führen dann dazu, dass Jugendliche aus dem System herausfallen. Hier besteht ein Ansatzpunkt darin, den Jugendlichen innerhalb der Schule Möglichkeiten zu bieten, **sich auch abseits von Noten einen Wert beizumessen**, indem ihre Stärken aufgedeckt und thematisiert werden. Das Stichwort lautet hier Abkehr von einer Defizitorientierung und Hinwendung zu einer Stärken- und Ressourcenorientierung innerhalb der Schule.

Prävention, die innerschulisch erfolgt, kann außerschulisch nur partiell wirksam sein. So haben Schulkteurinnen und -akteure keinen Einfluss auf familiäre Problematiken. Dennoch sind Kinder und Jugendliche damit konfrontiert – und das auch in ihrer Rolle als SchülerInnen: Sie können familiäre Problematiken nicht am Schultor zurücklassen. Darum kann hier auch eine innerschulische Verantwortung gesehen werden, wenn Probleme in der Schule sichtbar werden. Ein **frühzeitiger Eingriff** im Rahmen von Schulsozialarbeit bzw. Schulpsychologie hätte in einigen der empirischen Fälle vermutlich die Verschärfung von Problematiken verhindern können. Die Fallgeschichten sind Beispiele dafür, dass das nicht geschehen ist. Ein Beitrag zur Prävention im außerschulischen Bereich könnte beispielsweise durch die Vermittlung von **Familienhilfe** erfolgen.

Intervention

Wenn die Probleme ihren Ursprung außerhalb des Bildungssystems haben, führen sie häufig auch im Bereich des Ausbildungssystems zu Folgeproblemen bzw. werden durch Symptome sichtbar (Leistungsabfall, Demotivation, Schulabsentismus). Wenn dann von schulischen Akteurinnen und Akteuren eine Intervention erfolgt, die sich ausschließlich auf die Bearbeitung im schulischen Bereich fokussiert, bleiben die eigentlichen dahinterstehenden Probleme unbearbeitet. Ein Beispiel aus den untersuchten Biografien für eine diesbezügliche Intervention wäre etwa die Klassenwiederholung im Fall eines Jugendlichen, der sich der Schule entzog. Eine dahinterliegende Schulphobie wurde zwar in einem ersten Schritt durch die Schulpsychologie erkannt, führte aber zu keinen weiteren Schritten. Stattdessen kam es im Sinne einer Symptombekämpfung zu einer Klassenwiederholung. Im Rahmen dieser Bearbeitung des Schulabsentismus blieben die dahinterliegenden Ursachen unbearbeitet, und es kam in der weiteren Bildungsbiografie zu einem weiteren Abbruch. Eine Auseinandersetzung mit der Entstehung der Schulphobie sowie deren professionelle Bearbeitung hätten in diesem Fall eine wirksame Intervention darstellen können, womit Folgeprobleme hätten verhindert werden können.

Schulische Akteurinnen und Akteure können in diesem Sinne nur eine erfolgreiche Problembearbeitung erreichen, wenn die Probleme im Ausbildungssystem selbst begründet sind – z. B. starke Ausgrenzungserfahrungen oder Leistungsprobleme, die ihren Ursprung idealtypisch nicht außerhalb des Schulsystems haben. **Lernunterstützung sowie Mediation** wären in diesem Fall wirksame Interventionsstrategien. In einigen der untersuchten Fälle wäre es nicht nur möglich gewesen, bei Ausgrenzung und Mobbing in der Schule zu intervenieren, sondern diesbezügliche Eingriffe hätten eine wesentliche Rolle dabei gespielt, Dynamiken in Richtung Schulabbruch zu verhindern.

Wenn die Probleme in ihren Ursprüngen jedoch außerhalb des Bildungssystems liegen, aber innerhalb des Bildungssystems sichtbar werden (etwa durch Anzeichen von Verwahrlosung oder familiärer Gewalt), dann wäre es essenziell, dass die Probleme – nicht nur die Symptome! – erfasst und dahin gehend Unterstützungsangebote organisiert werden. Im Fall von Verweigerungshaltung oder wiederholtem Herbeiführen von Konflikten im Klassenverband könnte unter Heranziehung von **Schulsozialarbeit** die Möglichkeit genutzt werden, hinter diese Symptome zu schauen und passend zu intervenieren bzw. Hilfen zu organisieren (je nachdem, welcher Art die Problemursachen sind, von Familienarbeit über therapeutische Eingriffe bis hin zur Schuldnerberatung).

Was den Bereich der Intervention betrifft, zeigt sich, dass Jugendcoaching ein wesentliches Angebot darstellt, das im Sinne des **Case-Managements** die verschiedenen Lebensbereiche einbezieht und so Unterstützung für die Bearbeitung außerschulischer Probleme organisieren kann. Jugendcoaching bleibt dann nicht bei Folgeproblemen im schulischen Bereich stehen, sondern versucht, die wesentlichen Probleme außerhalb des Schulsystems zu erfassen und bearbeitbar zu machen. Auch in den untersuchten Fallgeschichten zeigte sich entsprechend die Wirksamkeit des Jugendcoachings, wo eine Intervention im Kontext der Familie erfolgte. Den Jugendlichen gelang es, bestärkt im Rahmen einer längerfristigen Begleitung und entlastet von den akuten Konflikten

mit den Eltern eine positive Sichtweise auf sich selbst zu generieren, als Kontrapunkt zu erfahrener Degradierung im Schulsystem eine positive Zukunftsperspektive zu entwickeln und sich auf einen Berufsorientierungsprozess einzulassen.

Als weitere Möglichkeit der Krisenintervention wäre vorstellbar, Jugendlichen im Bedarfsfall **eine längere Pause von (Aus-)Bildung** zu erlauben. So war im Rahmen einer Fallgeschichte ein Aufenthalt in der Psychiatrie notwendig. Dieser hat auch wesentlich zur Bearbeitung zentraler Probleme beigetragen und war somit ausschlaggebend für einen einsetzenden Stabilisierungsprozess. Allerdings war dieser Aufenthalt von zu kurzer Dauer. Die zu baldige Rückkehr ins Schulsystem wirkte sich als Überforderung aus, sodass es schließlich zu einem Abbruch kam.

Kompensation

In den Biografien wird sichtbar, dass in kompensatorischen Unterstützungsmaßnahmen, die den Anspruch von umfassender Problembearbeitung haben, durchaus unterschiedliche Probleme, seien es außerschulische oder (aus)bildungsspezifische Probleme, bearbeitet werden können oder dass zumindest ein Zugang zu diversen anderen Unterstützungssystemen hergestellt werden kann (beispielsweise therapeutische Settings, spezifische Beratung).

Angesichts des Koppelungsmechanismus zwischen den Bereichen innerhalb und außerhalb von Schule bzw. (Aus-)Bildung ist bei solchen kompensatorischen Maßnahmen wesentlich, die **Systemgrenzen zu überbrücken**, also nicht reine Kompensationsfunktionen in Hinblick auf schulische Problematiken zu übernehmen, sondern einem **holistischen Ansatz** zu folgen. Beispiele dafür sind neben den Produktionsschulen auch die (ESF-geförderten) Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss, wo die jugendlichen TeilnehmerInnen mit ihren gesamten Thematiken und nicht beschränkt auf ihre Rolle als SchülerInnen gesehen werden.

Ein weiterer Ansatzpunkt für eine gelingende Unterstützung früher BildungsabbrecherInnen wäre die Ermöglichung **längerfristiger Beziehungen** im Kontext der Maßnahmen, da oftmals keine oder wenige soziale Ressourcen für die Jugendlichen verfügbar sind und somit die Professionistinnen und Professionisten als wichtige Bezugspersonen fungieren.

Zentral, was die Gestaltung von Unterstützungsangeboten betrifft, ist außerdem, Jugendlichen einen **Raum** zur Verfügung zu stellen, **in dem sie nicht „funktionieren“ müssen**, wo also wenig produktive Verhaltensweisen nicht sofort zu Sanktionen (Ausschlüssen) führen, wo ihnen Zeit gegeben wird, sich zu erholen, und wo niemals aufgegeben wird, mit ihnen zu arbeiten.

In einigen Biografien setzt im Rahmen kompensatorischer Maßnahmen eine erstmalige Bearbeitung von zentralen Problemen ein, die sich durch die bisherige Bildungskarriere gezogen haben. Dadurch können die Jugendlichen schrittweise wieder Handlungsfähigkeit entwickeln, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, Zukunftshorizonte erweitern bzw. aufbauen und positive Aspekte in ihr Selbstbild integrieren.

4.2.7 Forschungsergebnisse zu den vier Subgruppen

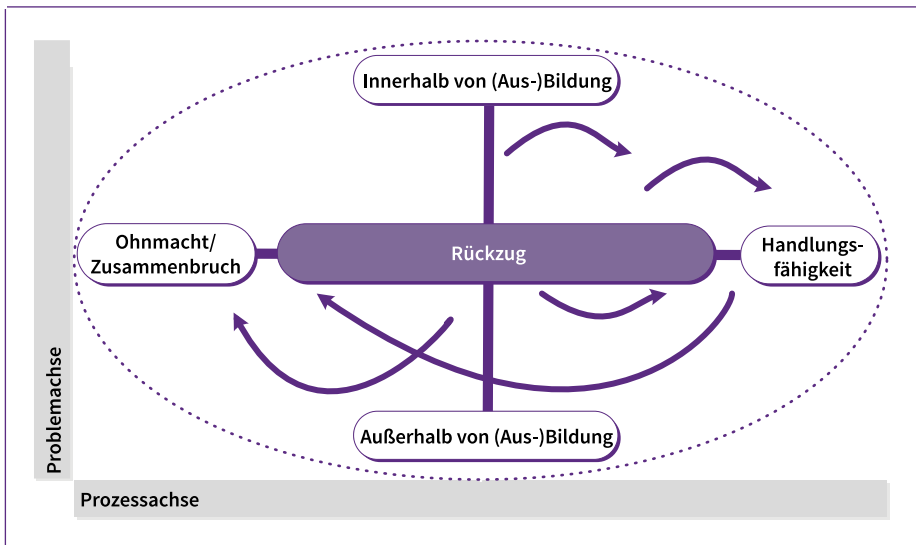
Nach der grundlegenden Systematik von frühem Bildungsabbruch geht es im Anschluss um Forschungsergebnisse, die sich auf die vier Subgruppen – Jugendliche mit Sonderschulerfahrungen, erwerbstätige Jugendliche, Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen sowie zurückgezogene Jugendliche – beziehen. Dabei werden diese vier Subgruppen bzw. Problemkomplexe als spezifische Aspekte in der zuvor herausgearbeiteten Systematik von frühem Bildungsabbruch dargestellt. Das bedeutet, wenn beispielsweise von Erfahrungen im Anschluss an den Sonderschulbesuch als typische Problematik, die innerschulisch verortet ist, die Rede ist, soll der Bereich innerschulischer Problematiken nicht darauf reduziert werden. Aber es bedeutet auch, dass sich dieser

spezifische Problemkomplex im innerschulischen Bereich verorten lässt und typischerweise mit Prozessen in Richtung Verlust von Handlungsfähigkeit in Zusammenhang steht.

Sozialer Rückzug und soziale Isolation als Phänomene eines zunehmenden Verlustes von Handlungsfähigkeit

Im folgenden Abschnitt wird sozialer Rückzug auf Basis der Biografieanalyse als Phänomen dargestellt, das auf der Prozessachse in der Abbruchssystematik angesiedelt ist und hierbei einen Verlauf in Richtung Verlust von Handlungsfähigkeit und Zusammenbruch, aber auch die gegensätzliche Richtung – heraus aus der Krise – darstellt. Auf Grundlage der Analyse der biografischen Interviews lassen sich vier Rückzugsmuster im Kontext von frühzeitigem Bildungsabbruch unterscheiden:

Grafik 20: Rückzugsdynamiken



- » **Abrupter sozialer Rückzug nach Krisen:** Bei diesem Verlaufsmuster bauen sich über längere Prozesse kontinuierliche Problemkonstellationen auf, die sich in einem Ereignis (z. B. Erfahrungen des Scheiterns im schulischen Kontext) krisenhaft verschärfen und zu einem schlagartigen Zusammenbruch von Handlungsfähigkeit und zu Selbstwertkrisen führen. Die Jugendlichen ziehen sich von einem Tag auf den anderen in die eigenen vier Wände zurück, und die Kontakte zu außerfamiliären Beziehungsnetzwerken werden schlagartig abgebrochen, wenn die BeziehungspartnerInnen nicht aktiv versuchen, die Beziehungen aufrechtzuerhalten. Der Beziehungsabbruch vonseiten der Jugendlichen kann bei vorhandenen Schamgefühlen, die im Zusammenhang mit dem Krisenereignis stehen, im Extremfall so weit gehen, dass sie bewusst versuchen, alle bestehenden Brücken zu Beziehungsnetzwerken zu kappen. Eine Voraussetzung für eine derartige Krisenanfälligkeit stellen längerfristig entwickelte defizitäre Selbstbilder der Jugendlichen dar. Den Jugendlichen fehlt es aufgrund zahlreicher erlebter Missachtungserfahrungen in familiären und/oder außerfamiliären bzw. schulischen Beziehungskontexten an sozialen Ressourcen, sich per se als wertvolle Menschen wahrzunehmen. Wenn nun eine der wenigen vorhandenen Ressourcen, sich selbst einen Wert beimessen zu können, verloren geht (im schulischen Kontext beispielsweise die symbolische Ordnung von Noten oder formalen Bildungsschritten), kommt es zu schwerwiegenden Identitätskrisen, und die Jugendlichen ziehen sich zurück. Aber auch das Scheitern im Rahmen eines Lehrverhältnisses oder der Verlust von wichtigen Beziehungen, über die die Jugendlichen intersubjektiv einen Wert vermittelt bekommen, kann zu Krisen führen.

- » **Stetiger Verlust von Beziehungskontakten im Kontext zunächst positiv bewerteter ausbildungsloser Phasen:** Dieses Verlaufsmuster lässt sich dadurch charakterisieren, dass eine ausbildungslose Phase (nach Beendigung der Schulpflicht, aber auch nach Schulabbrüchen vor Erreichen des Pflichtschulabschlusses) zunächst von den Jugendlichen subjektiv positiv bewertet wird. Die Phase wird

anfänglich als Auszeit bzw. als Rückzug von belastenden Problemen interpretiert, von denen sich die Jugendlichen durch ihren Rückzug entlastet fühlen. Der Rückzug aus (Aus-)Bildungskontexten muss dabei nicht zwingend von Beginn an mit einem Rückzug aus außerfamiliären Beziehungsnetzwerken einhergehen. Über den Zeitverlauf fällt es den Jugendlichen allerdings schwer, ihre sozialen Kontakte zu Freundinnen und Freunden aufrechtzuerhalten, die aufgrund ihrer Ausbildungs- oder Arbeitssituation weniger Zeit für gemeinsame Treffen haben und deren Alltag sich von dem der ausbildungslosen Jugendlichen unterscheidet. Es kommt zunehmend zum Verlust der Tagesstruktur, der Tag-Nacht-Rhythmus verschiebt sich, die aktive Zeitgestaltung nimmt ab, und die Jugendlichen bleiben zunehmend zu Hause. Der soziale Rückzug verläuft dementsprechend schleichend. Der Rückzug und die Untätigkeit werden zunehmend als Belastung empfunden, aber es fällt den Jugendlichen schwer, selbst reintegrative Schritte zu setzen und neue Perspektiven zu entwickeln.

- » **Sozialer Rückzug im Kontext von Sucht:** In diesem Verlaufsmuster ist der soziale Rückzug eng mit Suchtverhalten verknüpft, das sich auf Substanzen, aber auch extensive Nutzung von digitalen Medien und Computerspielen beziehen kann. Das Muster weist starke Überschneidungen mit dem von Großegger (2009) erfassten Typ der „medienorientierten Realitätsflüchtlinge“ auf (vgl. Abschnitt 3.1), wobei hier eine Erweiterung auf Substanzmissbrauch erfolgt. Die Jugendlichen weisen belastende Problemlagen auf (die sich sowohl auf den schulischen als auch den außerschulischen Bereich beziehen können), gegen die sie sich mit eigener „Medikation“ selbst „behandeln“ (Substanzeinnahmen oder Ablenkung durch digitale Medien). Dadurch können die Jugendlichen die belastenden Problemlagen zumindest temporär von sich fernhalten. Da durch diese Strategie die Problemlagen selbst in der Regel nicht dauerhaft bewältigt werden können und durch das Suchtverhalten weitere Problemlagen entstehen, müssen sich die Jugendlichen von immer mehr Wirklichkeitsbereichen abschirmen, und die Suchtstrategien verfestigen sich

zunehmend. Wenn die Jugendlichen in diesem Stadium nicht bereits aus ihren Ausbildungskontexten ausgestiegen oder hinausgefallen sind, verlieren diese Kontexte zunehmend an Bedeutung für deren Lebenswirklichkeit und treten schließlich völlig in den Hintergrund. Das sich dynamisierende Suchtverhalten geht schließlich mit sozialem Rückzug einher, kann sich im Fall von Substanzsüchten allerdings auch in Form von partiellem sozialem Rückzug und einer Konzentration von sozialen Kontakten auf „gleichgesinnte“ delinquente Jugendliche abspielen.

- » **Sich wiederholende Krisenzyklen und Rückzugsverläufe:** Das erste Verlaufsmuster von Krisen und anschließendem Zusammenbruch von Handlungsfähigkeit und Selbstbildern kann sich auch über die Lebensgeschichte hinweg mehrmals zyklisch wiederholen, wenn zwischenzeitlich keine wirksame Bearbeitung stattfindet. Auch bei den anderen beiden Verlaufsmustern sind derartige Zyklen theoretisch plausibel, konnten aber im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung nicht erfasst werden. Die Jugendlichen schaffen es über längere Zeiträume, trotz mangelnder wirksamer Unterstützungsangebote, die Rückzugsphasen zu bewältigen, ihre Handlungsfähigkeit wieder zurückzugewinnen und neue Perspektiven für sich zu entwickeln. Den Jugendlichen gelingen reintegrative Schritte zurück ins (Aus-)Bildungssystem, die Reintegration bleibt allerdings gefährdet und instabil, weil die zentralen Problemlagen nicht nachhaltig bearbeitet werden konnten. Bei neuerlich auftretenden Krisen fallen die Jugendlichen dann wieder in die bereits bekannten Rückzugsmuster zurück und erleiden wieder Selbstwertverluste und Phasen von Passivität und Handlungsunfähigkeit. Idealtypisch verlaufen die zyklischen Krisen großräumig im Rahmen einer Abwärtsbewegung, weil sich die Lebensbedingungen und die Voraussetzungen für eine erneute Reintegration ins Ausbildungssystem durch die Rückzugsphasen nicht verbessern, sondern eher verschlechtern (beispielsweise weichen die Jugendlichen immer stärker von erwarteten „Normalbiografien“ ab und müssen dies bei Vorstellungsgesprächen rechtfertigen).

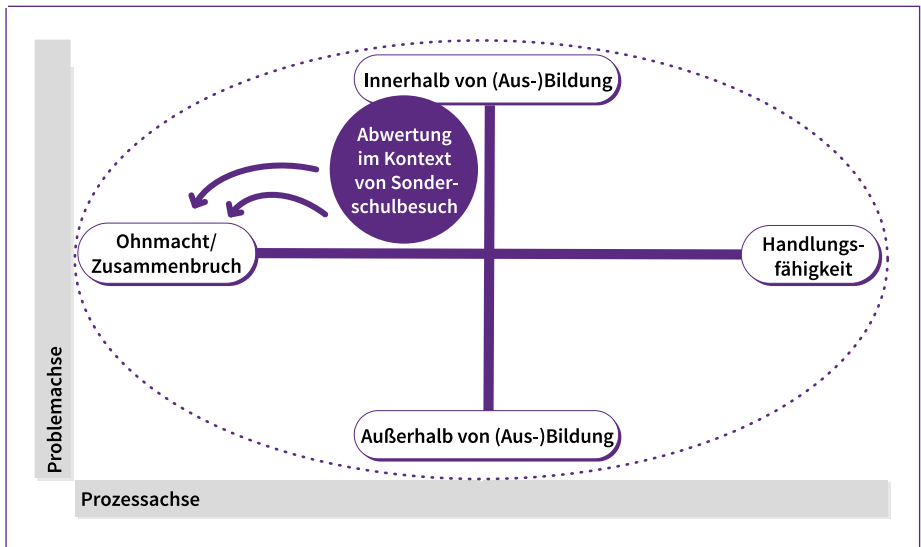
Abwertungsprozesse im Rahmen eines Sonderschulbesuchs: zur Dynamisierung einer innerschulischen Problematik

Eine „Platzierung“ im Sonderschulsystem kann als starke Degradierung erlebt werden. Die Verschiebung in den Sonderschulbereich wird als Urteil über den eigenen Status als „defizitäre/r“ Schülerin/Schüler erlebt. Es bleiben kaum Spielräume für die Jugendlichen, dieses Urteil infrage zu stellen oder zu relativieren, weil es der Expertise von Akteurinnen und Akteuren im Bildungssystem entspringt, die legitimierte Bewertungsinstanzen darstellen.

Dementsprechend integrieren die Jugendlichen die mit der Platzierung im Sonderschulsystem bescheinigte defizitäre Abweichung von einem/einer „normalen“ SchülerIn in ihr Selbstbild. Diese Ordnung einer defizitären Abweichung kann im Rahmen von extremen Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozessen in der Klasse bzw. Schule nochmals verstärkt werden. Ironischerweise kann die Etikettierung „SonderschülerIn“ – und deren Sanktionierung – auch dann bestehen bleiben, wenn ein Umstieg zurück ins „normale“ Schulsystem gelingt. Ausgrenzung und Missachtung durch MitschülerInnen erschweren so einen „symbolischen Wiedereintritt“ in den Status einer „normalen“ Schülerin bzw. eines „normalen“ Schülers.

Die Eigenwahrnehmung als legitimer Teil der Klassengemeinschaft wird dadurch erschwert. Nunmehr besucht man die Regelschule eben als ehemaliger/ehemalige SonderschülerIn, und es werden weitere Abwertungserfahrungen gesammelt. Gekoppelt an das eigene defizitäre Selbstbild und die internalisierte Eigenwahrnehmung als „anders“ und „abweichend“ erweist sich die Möglichkeit, diese Prozesse zu unterbinden, als nicht realisierbar – zumal wenn Unterstützung aus dem außerschulischen Kontext nicht vorhanden ist und es innerschulisch zu keiner Intervention kommt. Stattdessen kommen Strategien zum Einsatz, sich beim Hinein- und Hinausgehen aus dem Schulgebäude zu ducken bzw. zu verstecken sowie der Schule zunehmend fernzubleiben.

Grafik 21: Dynamik von Abwertungserfahrungen



Neben den negativen Auswirkungen der Sonderbeschulung durch die daran anschließenden Ausgrenzungserfahrungen können für die Jugendlichen im Rahmen des Sonderschulbesuchs auch positive Beziehungserfahrungen entstehen. Pfahl (2011) verweist in ihrer Studie auf Abgrenzungsstrategien von Jugendlichen im Sonderschulsystem gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die sichtbare Behinderungen und Einschränkungen aufweisen.

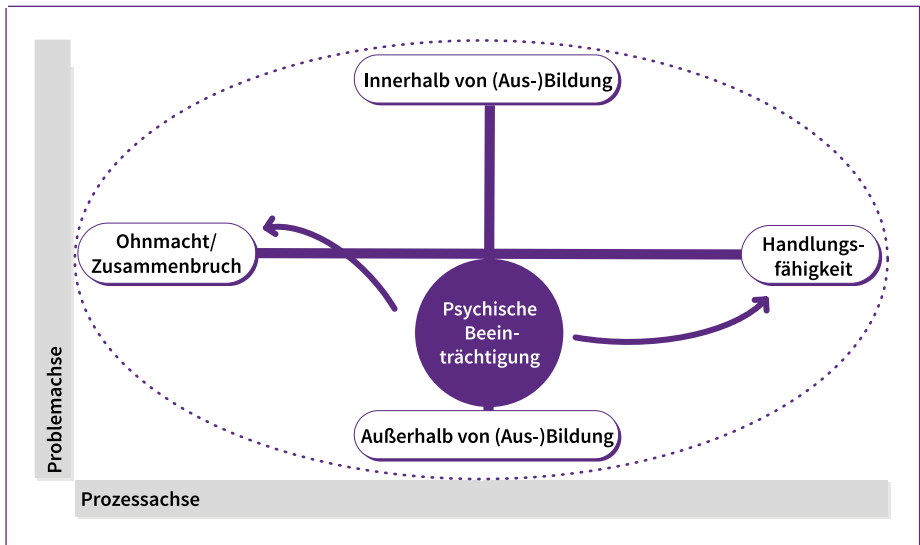
Die Jugendlichen möchten nichts mit den aus ihrer Sicht wirklich „defizitären“ Sonderschülerinnen und -schülern zu tun haben und nehmen sich als Ausnahmefälle wahr. Neben diesen Abgrenzungstendenzen können Jugendliche im Rahmen der Sonderschule jedoch auch Gemeinschaftsgefühle und soziale Einbindungserfahrungen machen. Gerade Jugendliche, die im Rahmen des regulären Schulbesuchs aufgrund von markierten Abweichungen wiederholt von Ausgrenzung durch andere MitschülerInnen

betroffen waren, können sich nun als legitimer Bestandteil einer Klassengemeinschaft fühlen und werden von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern angenommen. Darüber hinaus kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Jugendlichen auch auf engagierte Lehrkräfte treffen, die versuchen, den Jugendlichen Deutungsangebote bereitzustellen, über die sie sich als „normale“ SchülerInnen mit etwas mehr Unterstützungsbedarf wahrnehmen können.

Psychische Beeinträchtigungen als spezifischer Problemkomplex und Prozesse von Wiederherstellung sowie Auflösung von Handlungsmacht

In den Lebensgeschichten der Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen lassen sich große Unterschiede dahin gehend feststellen, wann es zu einer Konsultation von therapeutischen oder psychiatrischen Fachkräften kommt und daran anschließend Diagnosen erstellt werden und Behandlungen einsetzen. Auf der einen Seite eines gedachten zeitlichen Kontinuums erfolgt eine Einbindung in therapeutische Angebote in einem frühen Stadium des Krankheitsverlaufes, während die Jugendlichen noch in (Aus-)Bildungskontexte eingebunden sind. Dabei kann durch eine therapeutische und psychiatrische Begleitung an kritischen Punkten der Lebensgeschichte wirksam eingegriffen und dadurch eine erfolgreiche Reintegration ins Bildungssystem ermöglicht werden.

Grafik 22: Dynamiken psychischer Beeinträchtigung



Auf der anderen Seite des Kontinuums bleiben die psychischen Probleme der Jugendlichen über lange Zeiträume unbemerkt und unbehandelt. Die Jugendlichen fallen aus ihren (Aus-)Bildungskontexten heraus (zum Teil mehrmals), und eine Einbindung in therapeutische Angebote findet erst in einem späten Stadium des Krankheitsverlaufes im Anschluss an große psychische Krisen der Jugendlichen statt. In diesen Fällen bleiben die psychischen Problematiken über lange Strecken unbemerkt und dementsprechend auch unbearbeitet. Als Konsequenz daraus stehen den Jugendlichen bei Krisen und psychischen Notlagen keine adäquaten Unterstützungsangebote zur Verfügung, die Jugendlichen sind in ihren (Aus-)Bildungskontexten überfordert, und es kommt zu (Aus-)Bildungsabbrüchen. Wenn dann durch das familiäre Umfeld keine ausreichende Unterstützung organisiert werden kann und eine Einbindung in therapeutische oder psychiatrische Angebote ausbleibt, kommt es bei den Jugendlichen zu sozialem Rückzugsverhalten (vgl. Abschnitt 3.1.7 zu sozialem Rückzug). Wenn im

weiteren Verlauf keine Unterstützungsangebote greifen, ist es für die Jugendlichen kaum möglich, eine nachhaltige Reintegration in (Aus-)Bildung zu erreichen.

Wie bereits an früherer Stelle herausgearbeitet wurde, stellen eine psychiatrische Diagnose und die damit verbundenen Zuschreibungen neben den vorhandenen Problemen weitere Herausforderungen für die Jugendlichen dar, die sie bewältigen müssen. Dies zeigt sich auch im Rahmen der biografischen Interviews mit den Jugendlichen. Psychiatrische Diagnosen können für die Jugendlichen zunächst sehr unterschiedliche Bedeutungen haben, die von gefährdeten Normalitätsansprüchen bis hin zu entlastenden Kollektivierungserfahrungen variieren können.

Psychiatrische Diagnosen, besonders wenn die Jugendlichen in ihrer Lebensgeschichte nicht nur mit einer, sondern einer ganzen Reihe von psychiatrischen Diagnosen konfrontiert werden, können für die Jugendlichen eine Bedrohung ihrer Normalitätsansprüche darstellen. Konstruktionen des Selbst als „normales“, „geistig gesundes“ Mitglied der Gesellschaft treffen auf Krankheitsdiagnosen, die dahin gehend eine Abweichung bescheinigen und damit verbundene Zuschreibungen im sozialen Umfeld auslösen können. Die Jugendlichen stehen dementsprechend vor der Aufgabe, einerseits die Erkrankung in ihr Selbstbild zu integrieren oder als unzutreffend erlebte Diagnosen abzuwehren. Andererseits müssen sie einen Umgang mit den Reaktionen ihres sozialen Umfeldes auf die Diagnose finden. Wenn nun die Jugendlichen häufig aufgrund der Angst vor Zuschreibungen Verheimlichungsstrategien anwenden, kann dies in schulischen Kontexten dazu führen, dass die Lehrkräfte aufgrund von Unwissenheit nicht adäquat auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen können. In den biografischen Interviews zu beobachtende Strategien, um Diagnosen abzuwehren, sind beispielsweise Deutungen, wonach es sich um eine fehlerhafte Diagnose, ein Missverständnis oder eine Überreaktion der begutachtenden Instanz handle. Eine weitere Strategie, um das Selbstbild gegenüber diagnostischen Zuschreibungen zu schützen, ist die Kritik an institutionellen Zuschreibungspraxen.

Die psychiatrische Diagnose kann für die Jugendlichen allerdings auch eine große entlastende Funktion haben. Innere Zustände des Erleidens oder des chaotischen Erlebens werden erst von den Jugendlichen als individuelle Problematik wahrgenommen, die nur schwer nach außen kommunizierbar ist. Über eine Diagnose werden den Jugendlichen allgemeine Konzepte und Begriffe für ihre inneren Zustände zur Verfügung gestellt, und es findet eine Kollektivierung ihrer Erfahrung statt. Sie sind nicht alleine davon betroffen, und es gibt Therapien und Strategien, die im Umgang mit der Erkrankung helfen können.

Die Erfahrung von stationären psychiatrischen Aufenthalten kann für die Jugendlichen sehr unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen im Kontext ihrer Lebensgeschichte haben. Von den einen wird der psychiatrische Aufenthalt als schwerwiegende Einschränkung eigener Handlungsmöglichkeiten gesehen, und sie nehmen den Aufenthalt nicht als wirksame Unterstützung, sondern als zusätzliche Belastung wahr. Sie fühlen sich teilweise durch andere Jugendliche mit schwerwiegenden psychiatrischen Erkrankungen bedroht oder grenzen sich als „weniger schlimme Fälle“ von den anderen Jugendlichen ab. Durch den stationären Aufenthalt können die Jugendlichen allerdings auch nachfolgende Anbindung an Unterstützungsangebote finden, die sie für sich als passend und hilfreich erleben. Der psychiatrische Aufenthalt kann also besonders für Jugendliche, deren psychische Erkrankungen jahrelang unbemerkt und unbehandelt geblieben sind, einen wichtigen ersten Anknüpfungspunkt an das Hilfesystem darstellen. Andere Jugendliche erleben den Psychiatrieaufenthalt durchwegs positiv und machen dort zum ersten Mal die zuvor beschriebenen Kollektivierungserfahrungen im Kontext ihrer psychischen Probleme. Sie kommen mit anderen Jugendlichen in Kontakt, die ebenfalls psychiatrische Diagnosen aufweisen, und können sich mit ihnen austauschen. Schließlich kann auch die Erfahrung mit anderen Jugendlichen, die deutlich schwerere Erkrankungen aufweisen, dabei helfen, die eigene psychische Erkrankung zu akzeptieren („Es hätte mich viel schlimmer treffen können“).

Schließlich spiegelt sich in den biografischen Interviews auch die von den Expertinnen und Experten geschilderte Problemlage wider, dass nach längeren Aufenthalten in der Psychiatrie oder in Tageskliniken die Rückkehr in die Schule oder Ausbildung für die Jugendlichen schwierig ist, weil der Anschluss an die Klasse verloren gegangen und inhaltlich vieles versäumt worden ist. Besonders für Jugendliche, die das Pflichtschulalter überschritten haben, gibt es zu wenige Angebote für außerschulische Lernmöglichkeiten, wodurch bei längeren Aufenthalten eine Klassenwiederholung fast unvermeidlich wird. Darüber hinaus findet auch kaum Kommunikation zwischen den psychiatrischen Einrichtungen und den Schulen der Jugendlichen statt, wodurch der Wiedereinstieg in die Schule nicht unbedingt erleichtert wird.

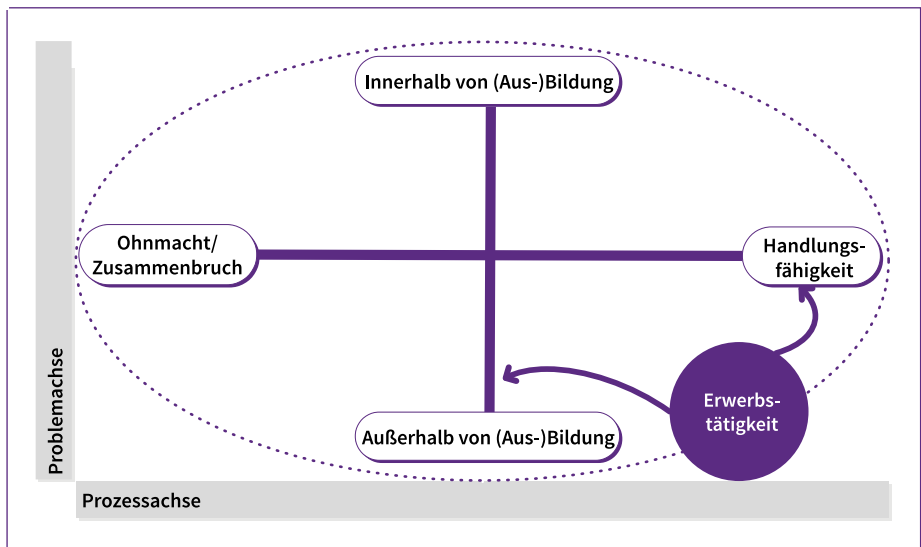
Zur Bedeutung von Erwerbstätigkeit

Arbeit bzw. die Notwendigkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, kann im Rahmen der Systematik von frühem Bildungsabbruch einerseits als zentrale Herausforderung beschrieben werden, die dergestalt eine Problematik im außerschulischen Bereich darstellt. Andererseits lässt sich anhand der biografischen Analysen auch das Ergebnis festhalten, dass bestimmte Erfahrungen, die Jugendliche im Kontext ihrer Erwerbstätigkeit machen, Selbstwirksamkeitserfahrungen beinhalten und somit Prozesse in Richtung Stärkung der Handlungsfähigkeit erlauben.

In den biografischen Interviews zeigen sich unterschiedliche Hintergründe, warum die Jugendlichen einer Arbeit nachgehen und sich nicht in einer (Aus-)Bildung im Sekundarbildungsbereich II befinden. Die Ergebnisse korrespondieren stark mit den Schilderungen der Expertinnen und Experten zum Thema Arbeitstätigkeit aus finanzieller Notwendigkeit. So leisten Jugendliche mit ihrem Arbeitseinkommen oft einen wesentlichen Beitrag zum Familieneinkommen. In manchen Fällen steht die Aufnahme einer Beschäftigung jedoch im Kontext einer belastenden Familiensituation, woraus der Wunsch resultiert, rasch eine eigene Existenzgrundlage zu schaffen. Oder die Mitarbeit

im Familienbetrieb wurde von Kindheit an als einzige Zukunftsoption wahrgenommen, sodass daneben keine Möglichkeitsräume für Alternativen oder einen Plan B vorhanden sind. Aus diesen Erwerbskontexten können problematische Auswirkungen auf die Zukunftshorizonte der Jugendlichen entstehen. Zum einen entstehen hohe Abhängigkeiten von der jeweiligen Arbeitstätigkeit, zum anderen rückt die Perspektive, eine weiterführende (Aus-)Bildung zu beginnen, immer stärker aus dem Blickfeld, und schließlich stehen die Jugendlichen bei einem Verlust der Arbeit vor dem Nichts.

Grafik 23: Dynamik einer Erwerbstätigkeit



Neben dieser Problematik sind wie erwähnt mit Arbeitserfahrungen aber auch positive Implikationen verbunden. So ermöglicht die Arbeitstätigkeit einem Teil der arbeitenden Jugendlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sie davor im Rahmen ihrer Schulkarrieren nur in geringem Ausmaß machen konnten. Im Kontext von Arbeitsverhältnissen werden Leistungen, Kompetenzen und Fähigkeiten von anderen wertgeschätzt, und die

Jugendlichen machen die Erfahrung, etwas Wertvolles zustande gebracht zu haben, das von anderen anerkannt wird. Ein weiterer positiver Aspekt der Arbeitstätigkeiten können geglückte Lernerfahrungen sein. Im Rahmen von praktischen Tätigkeiten werden unterschiedliche Kompetenzen erworben, und es kann zu einer positiven Erweiterung einer vormals negativ geprägten Einstellung zum Lernen kommen.

5 ANGEBOTSANALYSE

In diesem Kapitel wird ein weiter Bogen von der Policy gegen frühen Bildungsabbruch im internationalen Kontext über eine Darstellung und Analyse der Maßnahmenlandschaft in Österreich bis hin zur Identifikation von Lücken im Portfolio gespannt. Als Querschnittsdimension liegt allem die Unterscheidung zwischen Prävention, Intervention und Kompensation zugrunde. Die empirische Basis reicht von Dokumenten- und Quellenanalyse über quantitative Maßnahmenerhebungen bei Stakeholdern bis hin zu qualitativen Interviews mit Stakeholdern und Praktikerinnen und Praktikern im Bereich des frühen Bildungsabbruchs.

5.1 Policy im Kontext von frühem Bildungsabbruch

5.1.1 Supranationale Bildungspolitik⁴⁷

Im Rahmen der Lissabon-Strategie, die darauf ausgerichtet war, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, wurde das Ziel formuliert und nunmehr innerhalb der neuen Strategie „Europa 2020“ (vgl. Europäische Kommission 2010, 14) bekräftigt, den Anteil von „Early School Leavers“ europaweit zu senken (vgl. EU-Rat 2000, 9). Der Handlungsauftrag an die einzelnen Mitgliedsstaaten war dabei ein ambitionierter: „Im Rahmen der Lissabon-Agenda des Jahres 2000 kam der Europäische Rat [...] überein, den Prozentsatz der Jugendlichen, welche die Schule vorzeitig verlassen, von durchschnittlich 19,3 % zu senken. Zu diesem Zweck stellte er eine Zielvorgabe auf, wonach bis 2010 alle Mitgliedsstaaten die Schulabbrecherquote entsprechend der Zahl aus dem Jahr 2000 mindestens halbieren sollten, sodass ein EU-Durchschnitt von höchstens 10 % erreicht wird“ (Europäischer Rechnungshof 2006, 4).

.....

47 Die folgenden Passagen entstammen dem Dokument Steiner, M. (im Erscheinen): „Dossier zum Thema: Zweiter Bildungsweg“, verfasst als Onlinedokument für die Web-Page www.erwachsenenbildung.at.

Im Zuge der politischen Diskussion ist das Ziel der allgemeinen Quotenhalbierung zunehmend in den Hintergrund geraten und mehr die Zehn-Prozent-Marke in den Vordergrund gerückt worden, woraus für Österreich – v. a. auf Basis der ESL-Berechnungen unter Rückgriff auf den Labour Force Survey – ein deutlich weniger herausfordernder Handlungsauftrag resultierte, als dies bei einer Halbierung der Fall gewesen wäre. Bei der Erneuerung des Zehn-Prozent-Ziels im Rahmen der EU-2020-Strategie wurde auf die Forderung einer Halbierung der Quote in den Mitgliedsstaaten verzichtet, stattdessen wurde es den Mitgliedsstaaten überlassen, sich selbst (ambitioniertere) Ziele in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausgangssituation zu stecken. Die Ambitionen Österreichs enden in diesem Kontext bei 9,5 %.⁴⁸

Insgesamt ist es die Strategie der Europäischen Union, den Mitgliedsstaaten die Entwicklung einer eigenen Strategie zur Reduzierung von vorzeitigem Bildungsabbruch naheulegen und für diese Strategien Empfehlungen auszusprechen (vgl. EU-Council 2011). Übergeordnete Empfehlungen sind:

- » Durch Forschung und Analysen soll ein Verständnis für das „Early School Leaving“ im eigenen Land (Ausmaß, Betroffenheit, Ursachen und Wirkungen) aufgebaut werden, das die Basis für eine evidenzbasierte Strategie darstellt.
- » Darüber hinaus ist es notwendig, zu einer breiten Vernetzung und Zusammenarbeit von Stakeholdern und Akteurinnen und Akteuren zu gelangen sowie Strategien über Sektoren hinweg anzulegen, d. h., neben dem Bildungssektor auch Arbeitsmarkt-, Jugend-, Familie- und Integrationspolitik mit zu involvieren.
- » Was schließlich die Ebene konkreter Interventionen betrifft, wird empfohlen, eine breite Strategie zu verfolgen, die Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen gleichermaßen umfasst.
- » Im Kontext der Prävention wird empfohlen, eine hochqualitative Kleinkinderbetreuung anzubieten, die unabhängig vom sozialen Hintergrund zugänglich ist, aktiv

48 http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=t2020_40&plugin=1.

Anti-Segregations-Strategien zu verfolgen, den Wert von Mehrsprachigkeit zu betonen und diese zu unterstützen, die Involvierung von Eltern zu fördern, die Flexibilität und Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, hochqualitative Berufsbildung zu fördern sowie die Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaft zu stärken.

- » Bei den Interventionsmaßnahmen wird empfohlen, Frühwarnsysteme einzuführen, das Networking und die Community-Integration der Schulen zu stärken, LehrerInnen dabei zu unterstützen und zu bestärken, mit Diversity umgehen zu können, Monitoringprogramme zu fördern, individualisierte und maßgeschneiderte Lern- und Lehrformen zu forcieren sowie Orientierung und Begleitung der Jugendlichen zu fördern.
- » Auf Ebene der Kompensationsmaßnahmen kommen schließlich die Ausbildungen der zweiten Chance zur Sprache. Diese schaffen, wenn sie erfolgreich sein wollen, eine Lernumgebung, die sich an die Bedürfnisse der Lernenden anpasst und ihr Wohlbefinden verbessert. Erfolgreiche Ausbildungen der zweiten Chance unterscheiden sich von formaler Primärbildung sowohl auf pädagogischer als auch auf organisatorischer Ebene. So sind sie durch kleine Lerngruppen, personalisierte und altersadäquate innovative Lehrformen und durch Flexibilität charakterisiert. Sie sollten leicht zu erreichen und frei von allen Kosten sein. Darüber hinaus ist es auf kompensatorischer Ebene notwendig, verschiedenste Routen zurück in das formale Bildungssystem zu schaffen, nonformale und informelle Kompetenzen zu validieren und anzuerkennen sowie individuelle Unterstützung anzubieten, die sich der sozialen, finanziellen und psychischen Schwierigkeiten annimmt.

Im Abschlussbericht der thematischen Arbeitsgruppe der EU-Kommission zur Reduzierung von vorzeitigem Bildungsabbruch (vgl. EU-Commission 2013b) wird darüber hinaus die Notwendigkeit eines langfristigen politischen und finanziellen Engagements der öffentlichen Hand unterstrichen sowie die Unabdingbarkeit einer starken Koordination und Kooperation betont. Dafür bedarf es einer Koordinationseinrichtung (eventuell im Rahmen des Bildungsministeriums), die die Zusammenarbeit einfordert und forciert,

die Wahrnehmung der Thematik stärkt, das politische Langzeitengagement sicherstellt, für die Entwicklung einer Strategie verantwortlich zeichnet und die Evaluation des Erfolgs der Anstrengungen koordiniert. Was Ausbildungen der zweiten Chance betrifft, wird von der thematischen Arbeitsgruppe nochmals unterstrichen, dass es neuer pädagogischer Ansätze bedarf, die die Betroffenen in die Entwicklung ihrer eigenen Lernpläne involvieren, einen Gewinn aus der Diversität ziehen, positive Lernerfahrungen ermöglichen und so zum Aufbau von Selbstvertrauen und Motivation beitragen. Eine respekt- und vertrauensvolle Beziehung zwischen Lernenden und Trainerinnen und Trainern sowie eine Mentoren-/Mentorinnen- anstelle einer LehrerInnenrolle der TrainerInnen sind dafür unabdingbar.

Inwieweit es auf Basis dieser Empfehlungen für Österreich noch Handlungsbedarf gibt, wird in weiterer Folge bei der Darstellung des Ansatzes in Österreich bzw. der Analyse der Maßnahmenlandschaft und ihrer Lücken sichtbar. Der Forderung nach einer Kooperation und einem langfristigen Engagement wiederum kann durch die Ausbildung bis 18 entsprochen werden.

5.1.2 Internationale bildungspolitische Ansätze

Mit den drei Ländern Niederlande, Irland und Frankreich werden hier nun drei unterschiedliche idealtypische Strategien gegen vorzeitigen Bildungsabbruch dargestellt. Diese Länder wurden nicht gewählt, weil sie hinsichtlich der Reduktion des frühen Bildungsabbruchs eine deutlich bessere Performance hätten als Österreich.

De facto waren sie alle relativ erfolgreich, die einen etwas mehr (Niederlande, Irland), die anderen etwas weniger (Frankreich, Österreich), wie in nachstehender Tabelle ersichtlich ist:

Tabelle 19: Entwicklung der ESL-Raten ausgewählter europäischer Staaten

	1997	2014
Niederlande	16,0 %	8,7 %
Irland	18,9 %	6,9 %
Frankreich	14,1 %	9,0 %
Österreich	10,8 %	7,0 %

Quelle: Eurostat⁴⁹

Diese drei Staaten wurden gewählt, weil sie idealtypisch einem je unterschiedlichen bildungspolitischen Ansatz bei ihrem Vorgehen gegen vorzeitigen Bildungsabbruch schwerpunktmäßig zugerechnet werden können, nämlich einem Präventions-, Interventions- oder Kompensationsansatz.

Die niederländische Strategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch („Aanval op schooluitval“) setzt sehr stark auf Prävention über Systemsteuerung sowie auf Kooperation der verschiedenen Stakeholder. Darüber hinaus verfügen die Niederlande mit der „Kwalificatieplicht“ über einen der „Ausbildung bis 18“ ähnlichen Ansatz. Auf einer Governance-Ebene schließt das niederländische Bildungsministerium mit den verschiedenen Regionen und deren Schulen einen Vierjahresvertrag, in dem die vereinbarten Ziele in Hinblick auf vorzeitigen Bildungsabbruch festgeschrieben werden.

Die Regionen und Schulen sind frei in der Wahl der Maßnahmen, die sie zur Erreichung dieser Ziele setzen wollen und bekommen finanzielle Unterstützung in Abhängigkeit von ihrem Erfolg im Bemühen gegen vorzeitigen Bildungsabbruch. Innerhalb des Bildungsministeriums wiederum ist eine eigene Abteilung eingerichtet worden, deren RegionalmanagerInnen sich um die Aushandlung der Verträge, das Monitoring der Fortschritte sowie die Unterstützung der regionalen Akteurinnen und Akteure bemühen.

49 <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tsdsc410&plugin=1> [Zugriff: 29. 4. 2016].

Die niederländische Strategie fußt auf einem elaborierten Monitoring der laufenden Bildungsprozesse, wobei alle Aggregationsebenen von einzelnen Schulen bis hin zum nationalen Ergebnis in den Blick genommen werden. So wird zunächst einmal die Zuteilung von Finanzmitteln an die einzelnen Schulen auch davon abhängig gemacht, wie sich die soziodemografische Zusammensetzung gestaltet. Schulen mit besonders herausfordernden bzw. unterstützungsintensiveren Schülerinnen und Schülern bekommen so mehr Ressourcen zugeteilt. Darüber hinaus werden aber auch die Ergebnisse der Bildungsprozesse auf Schulebene einem Monitoring unterzogen und miteinander verglichen. Die durch das Monitoring offenkundige mehr oder minder erfolgreiche Umsetzung der Strategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch durch einzelne Schulen schafft so wiederum die Basis für ein finanzielles Bonifikationssystem, das erfolgreichen Schulen zugutekommt (vgl. EU-Commission 2013a).

Im Zentrum der irischen Strategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch steht das Programm DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools), das als Paradebeispiel eines Interventionsansatzes gesehen werden kann. Es handelt sich dabei um einen Aktionsplan des irischen Bildungsministeriums zur Bildungsinklusion. Ziel ist, dass alle Jugendlichen maximalen Vorteil aus dem Bildungssystem ziehen können. Der Aktionsplan fokussiert auf Kinder und Jugendliche (von 3 bis 18 Jahren) aus sozial und/oder ökonomisch benachteiligten Gemeinden bzw. sozialen Communitys. Der Aktionsplan umfasst zwei Kernelemente: die Identifizierung von Schulen mit besonders vielen benachteiligten Schülerinnen und Schülern sowie ein integriertes Unterstützungsprogramm für Schulen mit hoher Konzentration von Benachteiligung, das „New School Support Programme“ (SSP). Am Beginn des Programms erhielten zunächst 600 Schulen der Primarstufe und 150 Schulen der Sekundarstufe I im Rahmen des SSP fünf Jahre lang besondere Unterstützung in Abhängigkeit vom Ausmaß ihres Benachteiligungslevels. Danach sind alle drei Jahre neue Bewertungsverfahren vorgesehen. Im Rahmen dieses Unterstützungsprogramms ist u. a. die Senkung der KlassenschülerInnenzahlen, der Einsatz von Unterstützungslehrerinnen und -lehrern, Förderunterricht zur Verbes-

serung der Lesefähigkeit, Weiterbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen und SchulleiterInnen sowie Gratisessen an den Schulen vorgesehen. Ergänzt wird das Schulunterstützungsprogramm u. a. durch das „Home School Community Liaison Scheme“ (HSCL). Diese Maßnahme richtet sich primär an die Erwachsenen (v. a. Eltern), die die SchülerInnen beeinflussen. Mittels aktiver, partnerschaftlicher Kooperation zwischen Schulen, Familien und Gemeinden sollen in benachteiligten Regionen und Städten die Jugendlichen möglichst lange im Bildungssystem gehalten und soll eine positive Einstellung zu Bildung und „Lifelong Learning“ erreicht werden. Besonders wichtig in diesem Programm sind die Bedürfnisse der Eltern, zu denen beispielsweise durch Hausbesuch Kontakt aufgenommen und Vertrauen aufgebaut wird. Teil des Programms ist, bei den Eltern Bewusstsein über ihre eigenen Fähigkeiten zu wecken bzw. sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, damit sie ihrerseits ihre Kinder unterstützen können (vgl. Steiner/Wagner 2007, 36 ff.).

Während das niederländische Konzept sehr stark auf Prävention setzt, ist in Frankreich der Aspekt der Kompensation und dabei wiederum die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren sehr stark ausgeprägt. Zunächst einmal sind auf oberster Verwaltungsebene in Frankreich bis zu acht Ministerien in einem kontinuierlichen Dialog miteinander eingebunden, um die Strategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch zu koordinieren und aufeinander abzustimmen, was in gemeinsam beschickten Arbeitsgruppen passiert, die sich mindestens alle zwei Monate treffen. Unterhalb dieser interministeriellen Koordination wurden 360 lokale Plattformen eingerichtet, die in Kooperation mit allen Stakeholdern arbeiten, die im Bereich Bildung, Jugendarbeit, Bildungsberatung, Beschäftigung, Gesundheit und Justiz aktiv sind. Ziel ist es, koordinierte systemübergreifende und maßgeschneiderte Angebote für vorzeitige BildungsabbrecherInnen zu entwickeln. Die lokalen Plattformen erhalten detaillierte Informationen aus dem nationalen Monitoringsystem, die bis hin zu Namenslisten von „Early School Leavers“, die zweimal jährlich abgerufen werden können, reichen. Auf diese Art soll es möglich werden, die „hinausgefallenen“ Jugendlichen gezielt anzusprechen.

Eine Maßnahme, um vorzeitige BildungsabbrecherInnen zu reintegrieren, sind die „Microlycées“, die an den Schulen auf der Sekundarstufe II eingerichtet worden sind. Diese richten sich an Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren, die seit mindestens sechs Monaten ihre Bildungslaufbahn beendet haben; Ziel ist es, den Sekundarschulabschluss nachzuholen (Kompensation). Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Lernkompetenzen wieder aufzubauen. Die TrainerInnen in den „Microlycées“ übernehmen für die TeilnehmerInnen auch eine MentorInnenrolle. Der Unterricht ist stärker alternativpädagogisch ausgerichtet, baut auf kleinen Lerngruppen auf und ist flexibel organisiert (vgl. EU-Commission 2013a).

Mit den drei Ländern Niederlande, Irland und Frankreich wurden drei unterschiedliche idealtypische Strategien gegen vorzeitigen Bildungsabbruch dargestellt. Die Niederlande können als Beispiel für einen präventiven Ansatz über Systemsteuerung und Governance verstanden werden. Irland steht prototypisch für einen Interventionsansatz und Frankreich für einen kompensatorischen Zugang, in dem schließlich die Ausbildungen der zweiten Chance eine entsprechend gewichtige Rolle spielen. Damit ist freilich nicht ausgeschlossen, dass es in den drei Ländern auch Maßnahmen gibt, die den jeweils anderen Bereichen zugerechnet werden können, doch die Schwerpunktsetzungen sind eben jeweils unterschiedliche.

5.1.3 Der bildungspolitische Ansatz gegen ESL in Österreich

Eine etwas andere Typologie von Maßnahmen zur Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen wurde im Rahmen der Studie „Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth“ im Auftrag der EU-Kommission, an der sich auch Österreich beteiligt hat, entwickelt. Dabei wurden einander in idealtypischer Weise u. a. der „universalistische Ansatz“ der skandinavischen Staaten sowie der „beschäftigungszentrierte Ansatz“ Mitteleuropas gegenübergestellt. Beim universalistischen Ansatz wird das Problem von bzw. die Ursache für vorzeitigen Bildungsabbruch in der Unfähigkeit des

Bildungssystems gesehen, alle Potenziale der Jugendlichen zu nützen. Dementsprechend liegt der primäre Maßnahmenansatz, um dem entgegenzuwirken, in der Potenzialentfaltung. Typische Maßnahmen, die diesem Ansatz entsprechen, sind Aktivierungen, Orientierungen, Beratungen, kompetenzorientierte Pädagogik sowie Systemreformen. Demgegenüber steht der beschäftigungszentrierte Ansatz, bei dem die Problemursachen in individuellen Defiziten gesucht und gesehen werden. Dementsprechend wird als primärer Maßnahmenansatz die Defizitkompensation gewählt, was bedeutet, dass vor allem Maßnahmen zur Nachschulung und Arbeitsmarktintegration gesetzt werden (vgl. Walther/Pohl 2006).

Die Charakterisierung des Ansatzes in Österreich als „beschäftigungszentriert“ entspricht umgelegt auf die Präventions-Interventions-Kompensations-Typologie klar einem kompensatorischen Ansatz. Seit Durchführung der Studie von Walther und Pohl sind jedoch beinahe zehn Jahre vergangen, und die Situation in Österreich hat in der Zwischenzeit wesentliche Neuerungen erfahren:

- » Einerseits wurde mit dem Jugendcoaching eine Maßnahme in systemrelevanter Größe etabliert, die den Interventionsbereich deutlich verstärkt sowie an einem Punkt einsetzt, bevor der Abbruch noch stattgefunden hat, und diesen zu verhindern sucht. Mit an die 30.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern pro Jahr setzt diese Maßnahme in der 9. Schulstufe an und zielt darauf ab, durch Beratung, Betreuung, Orientierung und Vermittlung abbruchgefährdete SchülerInnen zu einem Verbleib im Bildungssystem zu motivieren und sie so gar nicht zur potenziellen Zielgruppe von Ausbildungen der zweiten Chance werden zu lassen.
- » Eine weitere wesentliche Entwicklung kann in der Formulierung einer nationalen Lifelong-Learning-Strategie (vgl. Republik Österreich 2011) sowie einer Strategie zur Verhinderung von frühzeitigem Ausbildungsabbruch gesehen werden (vgl. BMUKK 2012). Die LLL-Strategie ist sehr ambitioniert in Hinblick auf die Zielsetzung des

angestrebten Anteils vorzeitiger BildungsabbrecherInnen. Bis 2020 soll der Anteil auf 6 % gesenkt werden, was in Hinblick auf die ESL-Raten, die auf der Grundlage des Labour Force Survey berechnet werden, durchaus realistisch erscheint, aber v. a. im Lichte der neuen, auf dem bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring aufbauenden Berechnungen des Anteils früher AbbrecherInnen als ambitioniert gelten kann (vgl. Kapitel 2.4). Die ESL-Strategie wiederum ist sehr umfassend und enthält eine Menge von Maßnahmen, die insgesamt allen drei Säulen (Prävention, Intervention und Kompensation) zugeordnet werden können. Unter Prävention fallen u. a. Qualitäts- und Beratungsmaßnahmen, unter Intervention u. a. BeratungslehrerInnen und das Jugendcoaching und in den Kompensationsbereich neben anderen die Initiative Erwachsenenbildung mit ihren Basisbildungsangeboten und Vorbereitungskursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses. In Summe ist die Anzahl der in der Strategie angeführten Maßnahmen durchaus beachtlich.

Einen dritten großen Schritt, der die traditionelle Herangehensweise im Umgang mit vorzeitigem Bildungsabbruch nachhaltig verändern kann, stellt die Ausbildung bis 18 dar, für die in diesem Bericht Grundlagenanalysen durchgeführt werden, um für ihre strategische Positionierung eine bedarfsadäquate Richtung aufzuzeigen. Bevor dies jedoch erfolgen kann, ist es notwendig, die aktuelle Maßnahmenlandschaft einer Analyse zu unterziehen.

5.2 Quantitative Maßnahmenübersicht

In Kapitel 2.4.2 sind bereits die Aktivitäten der involvierten Stakeholder hinsichtlich der Anzahl der durch die Maßnahmen betreuten Jugendlichen aufgezeigt worden. An dieser Stelle erfolgt nun eine strukturelle Analyse der Angebote hinsichtlich ihrer Verteilung auf Maßnahmenarten (Prävention, Intervention, Kompensation), der Verteilung auf Bundesländer und schließlich der Verteilung nach Zielgruppen. Zu diesem Zweck wurden Erhebungen mittels standardisierter Formulare (siehe Anhang) bei den invol-

vierten Stakeholdern (BMWFW, BMBF, AMS, SMS sowie den Bundesländern) im Zeitraum Sommer 2014 bis März 2015 durchgeführt.⁵⁰ Die Stakeholder wurden gebeten, alle Maßnahmen zu nennen, die sie anbieten bzw. finanzieren, um dem vorzeitigen Bildungsabbruch entgegenzuwirken, sei es durch präventive Maßnahmen (z. B. Qualitätssicherung), Interventionen (z. B. Coaching von abbruchgefährdeten Personen) oder Kompensationen (z. B. Nachschulungen).⁵¹

Insgesamt wurden 404 Einzelmaßnahmen⁵² genannt bzw. gingen nach einem Bereinigungsverfahren von Doppel- und Mehrfachnennungen in die Strukturanalysen ein.⁵³ Den größten Beitrag mit 218 Einzelmaßnahmen leistete dabei das AMS.⁵⁴ Dem folgen mit 89 Nennungen bereits die Bundesländer, wobei den Bundesländern nur jene Maßnahmen zugerechnet wurden, die nicht auch von anderen Stakeholdern (mit)finanziert werden, wo es sich also um „reine“ Landesinitiativen handelt. Dem folgen das SMS (Sozialministeriumservice) mit 63, das BMBF mit 21 und das BMWFW mit 12 Maßnahmen.

50 Trotz möglichst detaillierter Definitionen für die im Formular von den Stakeholdern erbetenen Angaben sind die Antworten und das ihnen zugrunde liegende Verständnis sehr heterogen ausgefallen. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, differenzierte Größenangaben zu den genannten Maßnahmen aus der Erhebung zu generieren (Plätze in der Maßnahme, TeilnehmerInnen und Teilnahmen waren in den Rückmeldungen vermischt), und so verbleibt die Darstellung der Maßnahmen auf der Ebene ebendieser. Es ist also über weite Strecken nur möglich, die Anzahl von Maßnahmen auszuweisen, wobei eine einzelne Maßnahme 10 oder auch 100 Personen umfassen kann. Aus anderen Datenquellen (den Monitorings der Stakeholder) sind jedoch sehr wohl valide Daten zur Anzahl der TeilnehmerInnen in ihrer Summe zu entnehmen, die auch die Grundlage für die Analysen in Kapitel 2 darstellten.) Darüber hinaus mussten viele redaktionelle Überarbeitungen vorgenommen werden, d. h., es mussten beispielsweise als „Prävention“ ausgewiesene Maßnahmen als Interventionsmaßnahmen umklassifiziert werden, damit eine Vergleichbarkeit zwischen den Stakeholderangaben gewährleistet ist. Und schließlich war es notwendig, Maßnahmen zusammenzufassen und nur einmal zu zählen, wenn sie bezirksweise angegeben oder von mehreren Stakeholdern genannt wurden. Eine Liste aller vorgenommenen Veränderungen findet sich im Anhang.

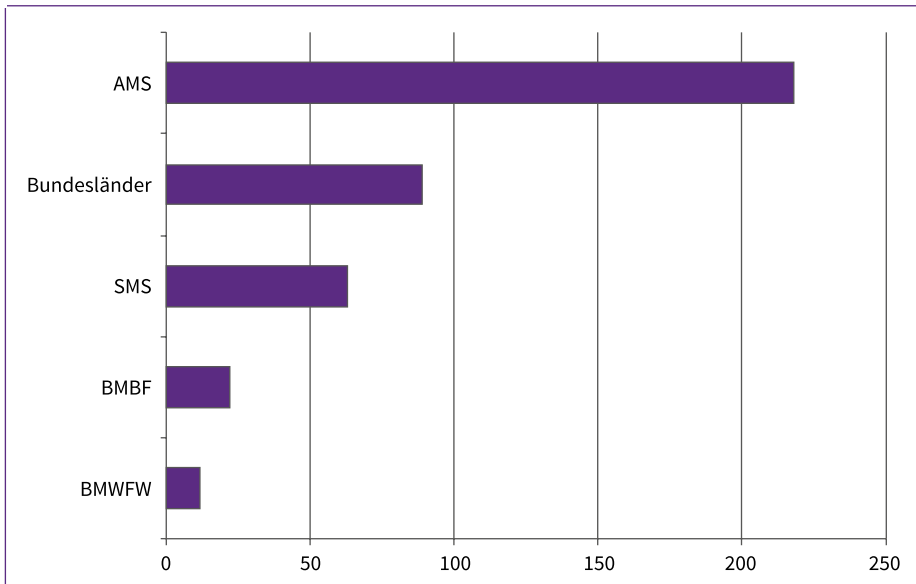
51 In einzelnen Bundesländern wurden von den dortigen Koordinationsstellen bereits Maßnahmenlandkarten erhoben. Diese waren jedoch nur bedingt für das Erkenntnisinteresse dieser Studie nutzbar, da Informationen wie Maßnahmenplätze oder Finanziers darin nicht (vollständig) enthalten sind.

52 Es kann nicht der Anspruch erhoben werden, damit alle relevanten Maßnahmen, die in Österreich angeboten werden, abzubilden. Vielmehr handelt es sich um die Anzahl der von den Stakeholdern genannten Maßnahmen, wobei einzelne Schwierigkeiten damit hatten, ihre Angaben zu koordinieren bzw. die Erhebung an andere Abteilungen, die mutmaßlich auch Maßnahmen anbieten, weiterzuleiten. Trotz mehrmaliger Urgezen war dies besonders im Bereich der Bundesländer ein schwieriges Unterfangen.

53 Die Bereinigung von Mehrfachnennungen bezieht sich alleine auf die Stakeholderangaben für sich, d. h., es wurden Maßnahmen, die für jedes Bundesland oder jeden Bezirk einzeln angeführt wurden, zu einer Maßnahme verdichtet, es wurden jedoch noch keine Doppelnennungen von Maßnahmen zwischen den Stakeholdern bereinigt, da es keine eindeutigen Regeln dafür gibt, welchem Stakeholder sie exklusiv zuzurechnen wären. Dies führt wiederum dazu, dass die Anzahl der hier genannten Maßnahmen höher ist als in den anschließenden Darstellungen des Gesamtangebots, wo eine vollständige Bereinigung vorgenommen wurde.

54 Beim AMS wurden Angaben der einzelnen Landesgeschäftsstellen sowie seitens der für das AMS zuständigen Abteilung im BMASK zusammengefasst. Demnach umfassen die AMS-Maßnahmen sehr unterschiedliche Maßnahmentypen – von einem einzelnen Beschäftigungs-/Qualifizierungsprojekt in einem Bundesland bis hin zu so umfassenden Initiativen wie der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA). Um eine möglichst überschneidungsfreie Darstellung zu ermöglichen, waren sehr viele Bereinigungen der Maßnahmenangaben erforderlich.

Grafik 24: Gesamtzahl der Maßnahmen nach Nennungen der Stakeholder 2013



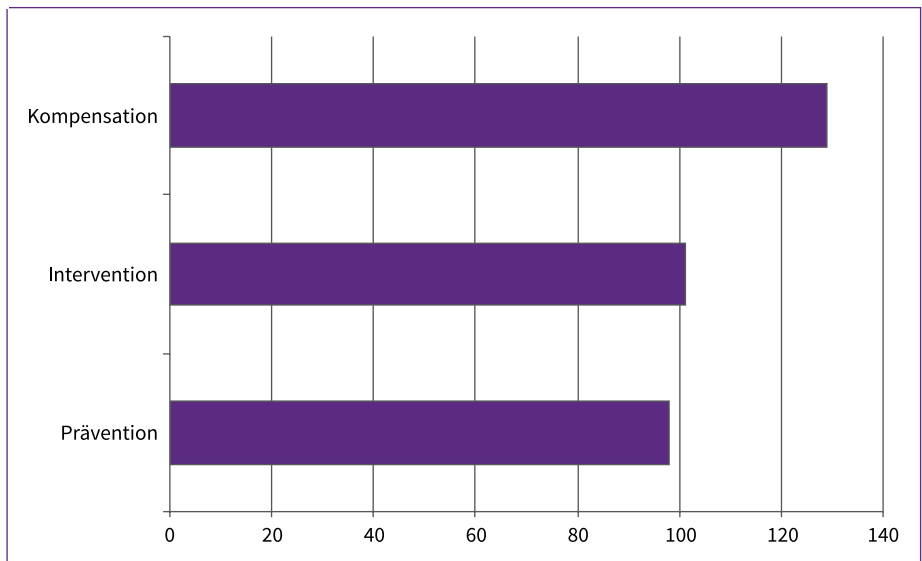
Quelle: BMWFW, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

Die Maßnahmen wurden differenziert nach den Maßnahmenarten Prävention (frühzeitige Einflussnahme, um die Problemstellung an sich weitgehend zu verhindern), Intervention (Einflussnahme bei abbruchgefährdeten Jugendlichen, jedoch vor Abbruch der Bildungslaufbahn) und Kompensation (Maßnahmen zur Reintegration in Ausbildung, nachdem bereits ein Abbruch stattgefunden hat) erhoben und in der Analyse für eine stringente Darstellung entsprechend bereinigt. Demzufolge ergibt sich die in Grafik 25 ersichtliche Schwerpunktsetzung auf Kompensationsmaßnahmen, die rund 40 % aller Maßnahmen ausmachen, während der Prävention und der Intervention jeweils ein 30-Prozent-Anteil zukommt.⁵⁵ Die kompensatorische Schwerpunktsetzung der österreichi-

⁵⁵ Die Gesamtzahl der Maßnahmen liegt hier nun bei nur mehr 330, weil bei dieser Darstellung Doppelnennungen ein und derselben Maßnahme von mehreren Stakeholdern gestrichen wurden.

chischen Interventionsstrategie ist bekannt, der im Vergleich dazu aber doch relativ starke Ausbau der beiden anderen Säulen etwas überraschend, aber begrüßenswert, da an den Empfehlungen der Europäischen Union (EU-Council 2011) orientiert, die eine zwischen den drei Säulen ausgewogene Strategiebildung nahelegt.

Grafik 25: Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmenarten



Quelle: BMWFW, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

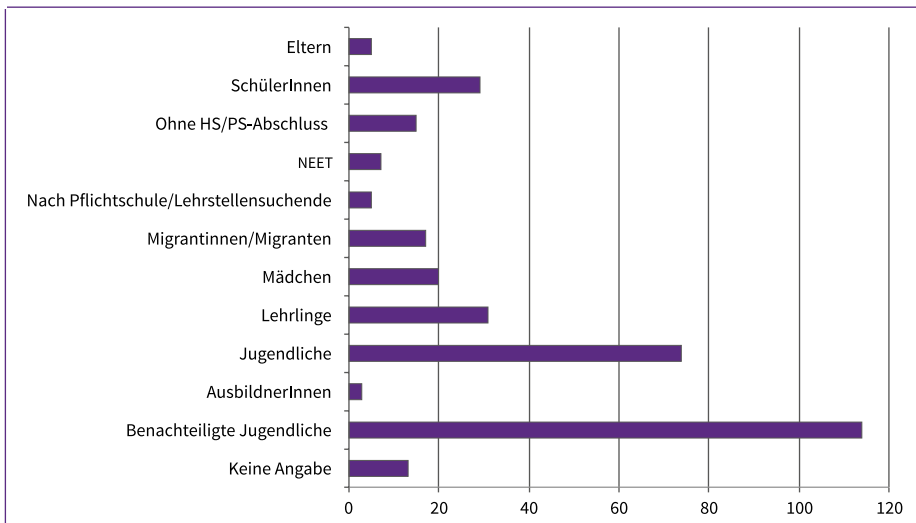
5.2.1 Differenzierung nach Zielgruppen

Die Nennungen der Zielgruppen im Rahmen der Erhebung von Maßnahmen bei den Stakeholdern waren sehr heterogen und mussten daher zusammengefasst und durch die Verwendung von Überbegriffen auf eine überschaubare Anzahl von Kategorien komprimiert werden. Die Kategorien sind weitgehend überschneidungsfrei gewählt, wo dies sinnvoll erschien, wurden Subgruppen (wie Migrantinnen/Migranten) jedoch

nicht in Überbegriffe (z. B. benachteiligte Jugendliche) integriert, sondern gesondert dargestellt.

Dementsprechend erweist sich in Grafik 26 die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen als jene, auf die sich mit knapp 120 die meisten Maßnahmen zur Verhinderung von vorzeitigem Bildungsabbruch beziehen. Aufgrund ihrer quantitativen und inhaltlichen Bedeutung wird diese Gruppe in weiterer Folge noch differenzierter dargestellt (Grafik 27). Dem folgen die Jugendlichen, Lehrlinge und SchülerInnen an sich, die in 74, 31 bzw. 29 Maßnahmen die primäre Zielgruppe bilden.

Grafik 26: Anzahl der Maßnahmen nach Zielgruppen



Quelle: BMWF, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

Bemerkenswert gering ist die Anzahl von Maßnahmen, die sich explizit auf das Umfeld der Jugendlichen (also primär ihre Eltern) oder auf das pädagogische Personal beziehen (also primär LehrerInnen), die an sich die erste Interventionsebene darstellen würden,

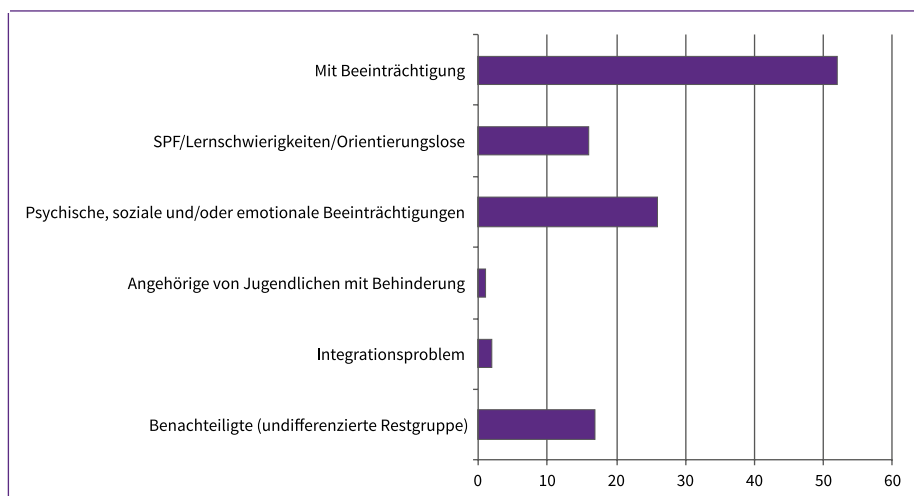
wenn es das Ziel ist, den vorzeitigen Bildungsabbruch zu verhindern (vergleiche dazu Kapitel 3 sowie Abschnitt 3.4 in diesem Kapitel). Ganze fünf Maßnahmen zielen auf Eltern und gar nur drei auf LehrerInnen. Da es sich bei diesen Personengruppen um jene mit dem in den meisten Fällen direktesten Zugang zu den Jugendlichen handelt, wäre hier eine besondere Effektivität von Maßnahmen zu erwarten, weshalb die Vernachlässigung dieses Bereichs doppelt wiegt. Andere Staaten wie z. B. Irland setzen ganz im Gegenteil Schwerpunkte ihrer Strategien darauf (vgl. EU-Commission 2013a).

Ebenso bemerkenswert ist, dass Migrantinnen und Migranten nur in 17 Maßnahmen die explizite Zielgruppe darstellen. Freilich sind Jugendliche mit Migrationshintergrund auch in den anderen Maßnahmen integriert und stellen dort einen gewichtigen Anteil der TeilnehmerInnen, doch die Anzahl der auf ihre spezifischen Problemlagen fokussierten Maßnahmen ist im Vergleich zum Ausmaß ihrer Betroffenheit von der Problemlage gering. Nun ist es sicher berechtigt, eine Diskussion darüber zu führen, inwieweit überhaupt eine Förderung von Maßnahmen explizit für Jugendliche mit Migrationshintergrund stattfinden soll, zumal damit auch der Segregation, Stigmatisierung und Ausgrenzung Vorschub geleistet werden kann. Gleichzeitig ist es jedoch auch in Hinblick auf spezifische Unterstützungsbedarfe nach Geschlechtern unbestritten, dass reine Mädchen- bzw. Frauen-Maßnahmen notwendig sind, um herrschenden (Macht-)Strukturen (z. B. in der Kommunikation) effektiv entgegenwirken zu können. Hier scheint es angebracht, eine vergleichbare Diskussion auch in Hinblick auf den Migrationshintergrund zu führen und eine spezielle Unterstützung, zugeschnitten auf spezifische Bedarfe, wie z. B. die Halbsprachigkeit, zu forcieren. Zu nennen wären hier jedoch auch wieder Maßnahmen für pädagogisches Personal, um die Potenziale von Diversity im Unterricht besser nutzen und benachteiligende Strukturen ausgleichen zu können (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2010, 47 ff.).

Schließlich finden sich zwar Maßnahmen für Mädchen, doch spezifische Ansätze zur Unterstützung von Burschen sind nicht auszumachen. Dies sollte gerade im Bereich des

frühen Bildungsabbruchs reflektiert werden, wo die Betroffenheit der Burschen stärker ausgeprägt ist als jene der Mädchen. Wird nun wie zuvor angekündigt die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen weiter differenziert, dann erweisen sich jene mit (körperlichen) Beeinträchtigungen als die Subgruppe, auf die sich mit 52 an der Zahl die meisten Maßnahmen beziehen. Dem folgen psychisch-sozial-emotional beeinträchtigte Jugendliche mit 26 Maßnahmen.

Grafik 27: Maßnahmenanzahl für benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe 2013



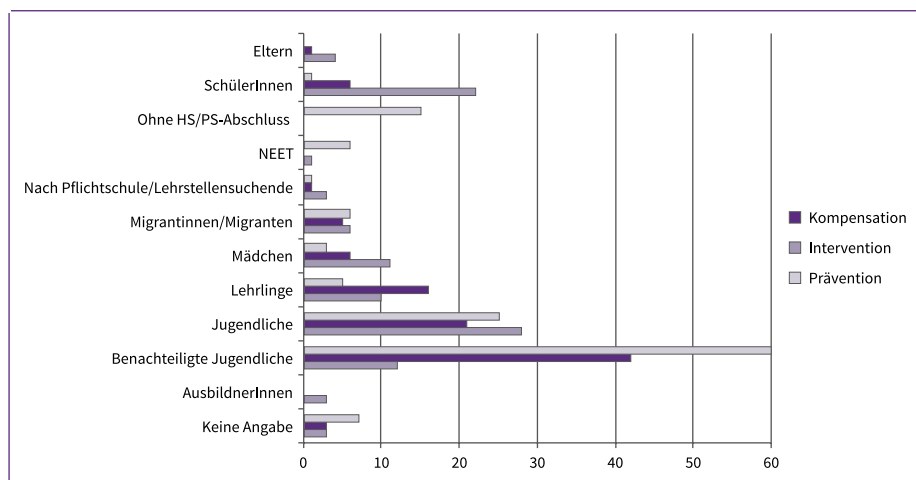
Quelle: BMWF, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

Die Umfeldpersonen wiederum sind, wie auch zuvor bereits festgestellt, so gut wie gar nicht durch explizit auf sie ausgerichtete Maßnahmen abgedeckt, und bemerkenswert ist auch die relativ geringe Anzahl von Maßnahmen, die auf Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, SPF (sonderpädagogischem Förderbedarf) bzw. Orientierungsproblemen spezialisiert sind. Auch hier gilt wieder, wie schon bei den Migrantinnen und Migranten, dass Jugendliche mit SPF auch im Rahmen der Maßnahmen für (körperlich) beeinträchtigte Personen mitbetreut werden. Doch der SPF und noch viel mehr die Lernschwie-

rigkeiten gehen (wie beispielsweise die starke Überrepräsentation von Migrantinnen und Migranten in Sonderschulen zeigt) nicht notwendigerweise mit körperlichen Beeinträchtigungen einher, weshalb diese spezifische Zielgruppe „SPF/Lernschwierigkeiten/Orientierungslose“ mit nur 16 Maßnahmen unterversorgt anmutet. Lernschwierigkeiten z. B. in Form von ADHS sind oft unerkannt (vgl. Damm/Hutter 2009) und nicht selten die Ursache für vorzeitigen Bildungsabbruch, weshalb es angezeigt ist, hier stärkeres Engagement in Form von Unterstützungsmaßnahmen an den Tag zu legen. Schließlich zeigt die Zielgruppenausrichtung, dass Jugendliche nicht primär hinsichtlich ihrer Belastungsfaktoren als Zielgruppe adressiert werden (z. B. Opfer von Mobbing), sondern die individuellen Defizite im Vordergrund stehen.

Wenn nun die Maßnahmenarten nach Zielgruppen differenziert werden, dann sticht in Grafik 28 und Grafik 29 ein Ergebnis ganz besonders hervor: Die Kompensationsmaßnahmen sind v. a. bei benachteiligten Jugendlichen ganz besonders stark ausgeprägt.

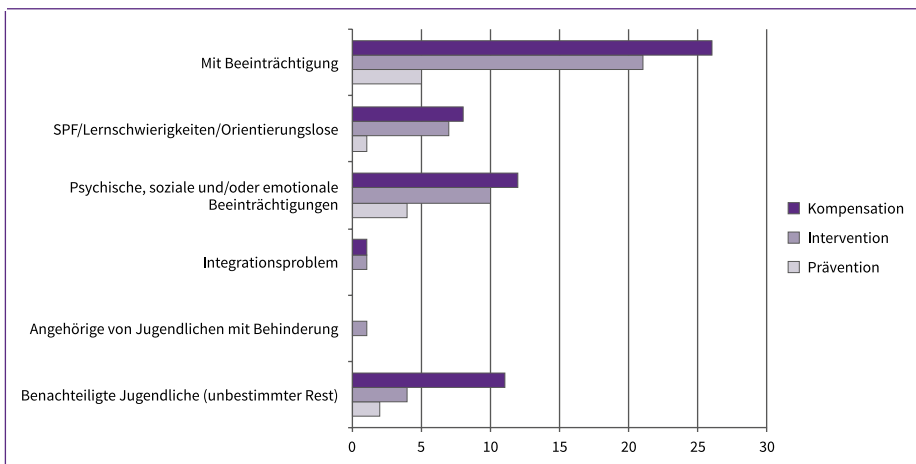
Grafik 28: Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmenarten und Zielgruppe 2013



Quelle: BMWFW, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

Bei diesem Ergebnis erscheint es hinterfragenswert, ob es notgedrungen (aus der spezifischen Problemlage der Jugendlichen heraus) so sein muss, dass hier ein Kompensationsansatz näher liegt als bei anderen Zielgruppen, wo doch hinlänglich bekannt ist, dass Kompensationen zwar eine notwendige, aber auch die am wenigsten effiziente Form der Unterstützung darstellen (weil dann einsetzend, wenn das Problem bereits entstanden ist und negative Konsequenzen nach sich gezogen hat). Bis zu einem gewissen Grad ist es nicht zu leugnen, dass v. a. bei Personen mit (körperlichen und/oder geistigen) Beeinträchtigungen Kompensationsbedarf besteht. Gleichzeitig darf jedoch nicht übersehen werden, dass Kompensationsbedarf immer auch ein Zeichen dafür ist, dass das Regelsystem unfähig gewesen ist, diese Personen zu integrieren, und dass stattdessen eine Selektion erfolgte. Vor diesem Hintergrund erscheint es durchaus legitim, die Forderung aufzustellen, für Benachteiligte die präventiven und interventiven Säulen der Unterstützung zu stärken. Ebenso legitim ist es, in der aktuellen Schwerpunktsetzung auf Kompensation ein Defizit des Unterstützungssystems zu erkennen.

Grafik 29: Maßnahmenarten für benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe 2013



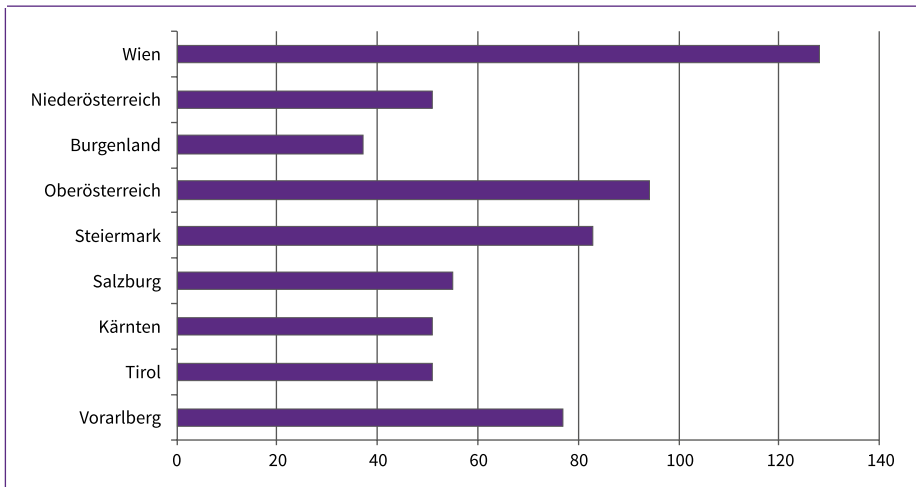
Quelle: BMWFW, BMBF, SMS, AMS, AMS Bundesländer, Länder

5.2.2 Differenzierung nach Bundesländern

Wenn nun die regionale Streuung der Angebote nach Bundesländern zur Diskussion steht, sind zunächst einige methodische Anmerkungen zur Darstellung erforderlich. In die Übersicht eingeflossen sind die Angaben aller Stakeholder und nicht nur jene der Länder. Zu den Unterschieden nach Bundesländern tragen also auch bundesweite Akteure bei. So bietet z. B. das AMS oder das BMBF eine bestimmte Maßnahme in einem Bundesland an, in einem anderen aber nicht. Darüber hinaus ist die Gesamtzahl der dargestellten Maßnahmen nun eine größere als zuvor, da nun die vorangegangenen Zusammenfassungen nach Bundesländern aufgehoben werden, um der regionalen Verbreitung einzelner Maßnahmen gerecht zu werden. Dadurch steigt die Gesamtzahl auf über 600 Maßnahmen.⁵⁶ Betrachtet man die Ergebnisse in Grafik 30, dann sticht zunächst Wien mit der größten Anzahl an Maßnahmen für die Zielgruppe (130) hervor. Dies ist jedoch keine überproportionale Maßnahmenausstattung, sondern entspricht dem Bevölkerungsanteil. Da die Problematik des vorzeitigen Bildungsabbruchs in Wien jedoch überproportional ausgeprägt ist – 30 % aller FABA sind in Wien beheimatet –, könnte ein Maßnahmenanteil von 22 % sogar als Unterausstattung interpretiert werden. Hier gilt es jedoch, die Größe der Maßnahmen zu berücksichtigen, die an dieser Stelle bzw. auf Grundlage dieser Datenbasis allerdings nicht zweifelsfrei geklärt werden kann. Vorarlberg sticht mit 75 Maßnahmen positiv hervor – dies entspricht einem Anteil von 12 %, wobei nur 5 % der gesamtösterreichischen Zielgruppe in diesem Bundesland angesiedelt sind. Am anderen Ende des Kontinuums kommt Niederösterreich zu liegen, das mit einem 16%igen Anteil an der Zielgruppe nur 51 Maßnahmen (8 %) aufzuweisen hat. Die Maßnahmendichte ist regional also sehr unterschiedlich ausgeprägt, und es eröffnen sich Potenziale, durch die Ausbildung bis 18 auf diese Disparitäten ausgleichend zu wirken. Ein Beweis für Unterversorgung kann daraus noch nicht abgeleitet werden, weil die Größe der Maßnahmen noch nicht in die Überlegungen eingeflossen ist.

.....
 56 Beispiele dafür sind z. B. Maßnahmen wie die Jugendarbeitsassistentin, die hier nun fünfmal eingeht, weil sie für fünf Bundesländer genannt worden ist, oder die ÜBA, die hier sogar neunmal eingeht, weil sie in jedem Bundesland angeboten wird.

Grafik 30: Anzahl der Maßnahmen nach Bundesländern



Quelle: BMFWF, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

Im Rahmen einer Differenzierung der Maßnahmen nach Bundesländern ist es noch von Relevanz, in Erfahrung zu bringen, um welche Größenordnungen es sich dabei handelt, ob also eher kleine Interventionen mit regionalem Wirkungsbereich und wenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Vordergrund stehen oder große Initiativen, die auch von Systemrelevanz in dem Sinne sein können, dass sie das Potenzial haben, sich auf die Gesamtproblemlage auszuwirken.

Dabei besteht die Schwierigkeit darin, heterogene Angaben der Stakeholder zu Plätzen, Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Teilnahmen austarieren zu müssen. Die Zuordnung zu den Größen der Maßnahmen wurde an zwei Dimensionen orientiert: einerseits aufgrund der TeilnehmerInnenanzahl, andererseits bezogen auf die Reichweite der Maßnahmen. „Keine Angabe“ wurde jenen Maßnahmen zugeordnet, bei denen eine Einordnung aufgrund fehlender oder zu unpräziser Angaben nicht möglich war. Beispiele

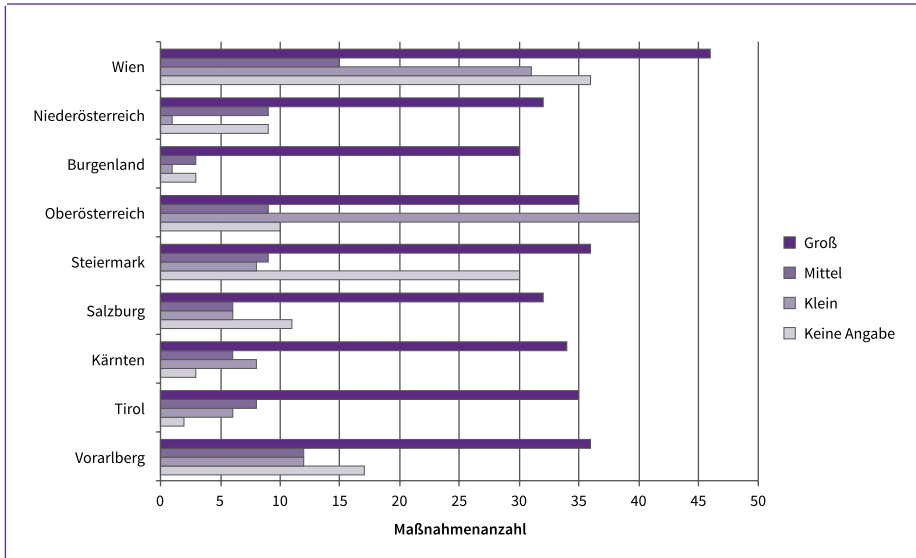
für die Größenzuordnung der Maßnahmen können nachstehender Aufstellung entnommen werden:

Größe	Maßnahme	Beispiel
Groß	LehrstellenberaterInnen	Zielgruppe sind alle jugendlichen Lehrstellensuchenden; im Jahr 2014 wurden 3.900 Beratungen durchgeführt.
Mittel	Beratungsstelle für Mädchen „Kompass“	Ca. 180 Teilnehmerinnen im Jahr 2013
Klein	JUMP	6 Kursplätze

Die Größe der Maßnahmen kann daher aufgrund der angeführten Unterschiede in den Angaben bei der Erhebung nur ansatzweise bzw. in groben Kategorien (groß – mittel – klein) diskutiert werden. Dabei zeigt sich in Grafik 31, dass bis auf eine Ausnahme die Kategorie der „großen“ Maßnahmen am stärksten ausgeprägt ist. Wien ist mit einem 50%igen Anteil von großen Maßnahmen (46 groß, 15 mittel, 31 klein; die 36 Maßnahmen ohne Größenangaben bleiben hier außer Betracht) eher am unteren Rand angesiedelt und wird nur noch von Oberösterreich unterboten, dessen Anteil bei 42 % liegt. Dieses Ergebnis ist für Wien bemerkenswert, weil nicht nur der Anteil der Maßnahmen dem Anteil am Problem nicht entspricht, sondern auch noch der Anteil der großen Maßnahmen unterdurchschnittlich ausfällt. Dies ist nun zwar kein Beweis, aber doch ein zweites Indiz dafür, dass es eines stärkeren Engagements in der Bundeshauptstadt bedarf. Bemerkenswert, was die Größenstruktur der Maßnahmen betrifft, sind sodann noch Niederösterreich und das Burgenland, die einen 76%igen bzw. 85%igen Anteil von großen Maßnahmen aufweisen.

Bemerkenswert ist dieses Ergebnis v. a. in Hinblick auf das Burgenland, denn hier sind nur 2 % der Zielgruppe beheimatet, und dennoch finden sich hier 6 % der Maßnahmen, wobei bei diesen auch noch der Anteil der großen Initiativen am größten ist. Das Burgenland, so kann man schließen, ist also sehr gut mit Maßnahmen ausgestattet. In Niederösterreich findet demgegenüber ein gewisser Ausgleich der niedrigen Anzahl von Maßnahmen über ihre Größe statt.

**Grafik 31: Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmengröße und Bundesländern
2013**

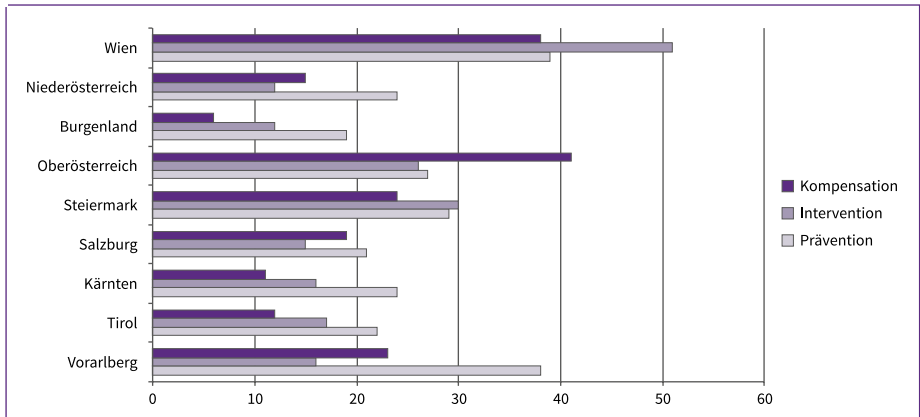


Quelle: BMWFW, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

Werden nun schließlich die Maßnahmen der Bundesländer nach Maßnahmenarten (Prävention – Intervention – Kompensation) differenziert, dann sind wiederum Wien und Vorarlberg ob ihrer Besonderheiten hervorzuheben. Die Besonderheit von Vorarlberg liegt in seiner starken Schwerpunktsetzung auf präventive Maßnahmen, die grundsätzlich als effizienteste Form gilt, da die Kompensation von Problemen wesentlich mehr Ressourcen benötigt als die Verhinderung ihrer Entstehung oder vorzeitige Intervention bei Abbruchgefährdung (Wößmann/Schütz 2006). Der Präventivanteil ist wiederum in Wien wesentlich weniger dominant als in Vorarlberg. Dafür liegt hier ein Schwerpunkt auf Interventionen, d. h. der Gegensteuerung zu einem drohenden Abbruch, wenn sich die Abbruchgefährdung als Problemlage schon etabliert hat. Als drittes Bundesland ist Oberösterreich hervorzuheben, das eine Schwerpunktsetzung auf Kompensationsmaß-

nahmen vornimmt, weshalb es hier angezeigt erscheint, die Säulen der Prävention und Intervention zu stärken.

Grafik 32: Anzahl der Maßnahmen nach Maßnahmenart und Bundesländern 2013



Quelle: BMFWF, BMBF, SMS, AMS, Bundesländer

Zusammenfassend lassen sich aus dieser Analyse nun folgende Punkte als Entwicklungsbedarf für die Maßnahmenlandschaft in Österreich festhalten:

- » Die Maßnahmenart der Kompensation überwiegt, weshalb ein Ausbau von Prävention und Intervention vorgenommen werden sollte.
- » Maßnahmen, die das Umfeld der abbruchgefährdeten Jugendlichen (Eltern, LehrerInnen) miteinbeziehen, sind stark unterdurchschnittlich ausgeprägt und sollten aufgrund ihres präventiven Potenzials verstärkt werden.
- » Maßnahmen die sich der spezifischen Gruppe von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf widmen, sind angesichts der Abbruchgefährdung dieser Personengruppe unterdimensioniert und sollten ausgebaut werden.
- » Exklusiv auf Jugendliche mit Migrationshintergrund spezialisierte Maßnahmen sind angesichts der Abbruchgefährdung dieser Personengruppe in klarer Unterzahl und

sollten zwar sensibel (hinsichtlich einer möglichen Diskriminierungswirkung), aber doch ausgebaut werden.

- » Der Schwerpunkt auf Kompensationsmaßnahmen bei benachteiligten Jugendlichen ist zu hinterfragen, weil dies auch ein Indiz für mangelnde Integrationsfähigkeit vorangehender Systeme darstellt.
- » Regional betrachtet besteht Ausbaubedarf zumindest in Wien, während das Burgenland und Vorarlberg eine bereits relativ gute Ausstattung vorzuweisen haben.

5.3 Maßnahmenbeispiele

In diesem Abschnitt werden nun nach der quantitativen Überblicksdarstellung und Differenzierung der Maßnahmenlandschaft in Österreich ausgewählte Initiativen und Programme – differenziert nach den Bereichen Prävention/Intervention einerseits und Kompensation andererseits – inhaltlich dargestellt. Es kommen dabei zum Beispiel die Schulsozialarbeit sowie das Jugend- und Lehrlingscoaching genauso zur Sprache wie die überbetriebliche Lehrausbildung und die Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses.

Der Abschnitt dient zur Illustration, und der primäre Zweck liegt darin, das Spektrum von (möglichst systemrelevanten, weil groß dimensionierten) Maßnahmen, die in Österreich bereits realisiert wurden, aufzuzeigen. Wiewohl sich viele Maßnahmen darunter befinden, denen das Prädikat „Good Practice“ zu verleihen wäre, handelt es sich nicht um eine bewusste Auswahl von Good-Practice-Beispielen, sondern um eine beispielhafte Dokumentation der Anstrengungen der einzelnen Stakeholder.

Das Ziel an dieser Stelle ist nicht, die einzelnen Maßnahmen einer Evaluation zu unterziehen, sondern gegebenenfalls auf Herausforderungen hinzuweisen, die sich im thematischen Umfeld zeigen. Die Datengrundlage dafür bildet ein Dokumenten- und Quellenstudium.

5.3.1 Prävention/Intervention

Praxis-Handelsschule

Die Praxis-Handelsschule stellt einen Versuch dar, auf die in Kapitel 2 herausgearbeiteten besonders hohen Abbruchquoten im Bereich der BMS zu reagieren. Bei der Praxis-Handelsschule handelt es sich um einen Schulversuch, der in den letzten Jahren erfolgreich umgesetzt worden ist und nunmehr auf alle Handelsschulen übertragen wird.⁵⁷ Die Praxis-Handelsschule und ihr Curriculum zeichnen sich verglichen mit der bisherigen Form durch folgende Veränderungen aus:

- » Reduktion von Faktenwissen im Lehrplan und im Gegenzug Verstärkung der praktischen Anwendung
- » Zusammenfassung der Unterrichtsgegenstände zu vier Clustern mit dem Ziel, fächerübergreifendes Denken und Verstehen sowie den Aufbau von übergreifenden Kompetenzen zu fördern. Die vier Cluster sind:
 - Sprachkompetenz (Deutsch und Englisch)
 - Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (Religion, Persönlichkeitsbildung, Sport)
 - Wirtschaftskompetenz (BWL, wirtschaftliches Rechnen, Übungsfirma, Office- und Projektmanagement)
 - Gesellschaft und Umwelt (VWL, Recht, politische Bildung, Geografie, Warenlehre, angewandte NAWI)
- » praxisorientierte Wirtschaftskompetenz durch Übungsfirmen und Pflichtpraktika
- » schülerInnenaktivierende Lehr- und Lernformen
- » Unterricht durch KlassenlehrerInnenteams sowie zwischen Lehrerinnen und Lehrern abgestimmte Lehrinhalte innerhalb der Cluster
- » Ganztagschulformen mit Lernbetreuung und Coaching

57 Vgl. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/BGBLA_2014_II_209.pdf.

Eine Befragung der in den Schulversuchen engagierten LehrerInnen (n = 172) sowie Direktorinnen und Direktoren (n = 22) erbrachte ein sehr positives Bild (vgl. Kiss 2013): 85 % der befragten LehrerInnen empfehlen ihren Kolleginnen und Kollegen, ebenfalls an der Praxis-Handelsschule mitzuarbeiten.

- » 84 % zeigen sich mit der Arbeit im KlassenlehrerInnenteam sehr zufrieden und sehen darin eine Möglichkeit zur Steigerung des Unterrichtsertrags.
- » 76 % stimmen zu, dass ein positiver Einfluss auf das Klassenklima festzustellen ist.
- » 57 % der LehrerInnen befürworten die Aussage, dass die SchülerInnen eine positive Einstellung zum Lernen entwickelt haben.

Die Direktorinnen und Direktoren wiederum schätzen den Anteil derer, die das Lernziel nicht erreicht haben und daher nicht aufsteigen, auf 17 % der SchülerInnen. Besonders bemerkenswert ist jedoch der Anteil von nur 8 % der SchülerInnen, die die Schule verlassen wollen, um eine Lehre zu beginnen. Nun ist es zwar nicht möglich, diese Werte eins zu eins mit den exorbitant hohen Abbruchquoten in den Handelsschulen, wie sie in Kapitel 2 herausgearbeitet worden sind, zu vergleichen,⁵⁸ es ist jedoch durchaus möglich, Indizien für eine gelungene Prävention vorzeitigen Bildungsabbruchs durch die Umstellung des Curriculums der Handelsschulen in der oben beschriebenen Weise zu vermuten. Mithin stellt die Praxis-Handelsschule ein Beispiel dafür dar, wie durch Systemreform dem vorzeitigen Abbruch präventiv entgegengewirkt werden kann:

„Wir haben Argumente wie ‚Das geht nicht‘, einfach nicht akzeptiert, oder ‚Der Lehrplan ist schlecht‘ auch nicht akzeptiert, weil wir haben einfach auf die Umsetzungsaktivitäten hingewiesen und ... Wir haben wirklich ein paar sehr schöne Beispiele, und ich sage halt, je mehr es ... jede Schule, wo es gelingt, oder jeder Schüler, mit dem es gelingt, ist einer mehr, der in unserer Gesellschaft einen guten Platz für sich findet und den man nicht

⁵⁸ Es ist anzunehmen, dass sich im Schulversuch eine Positivselektion von Schülerinnen und Schülern (sowie Lehrerinnen und Lehrern) befindet, zudem greift die Frage für einen Vergleich zu kurz, weil nicht allein der Wechsel in die Lehre das Drop-out-Problem der Handelsschulen darstellt.

später irgendwo holen muss oder aufklauben muss, wo es dann schon viel schwerer ist, als wenn er es gleich schaffen würde“ (Interview 2: Person aus der Bildungsverwaltung).

Frühwarnsystem

Das Schulunterrichtsgesetz sieht im § 19 Abs. 3a und 4 eine frühzeitige Besprechung über individuelle Fördermaßnahmen zur Behebung einer negativen Leistungs- oder Verhaltensentwicklung vor (Frühwarnsystem bzw. Frühinformationssystem). Ziel ist es, „durch frühzeitige Information, Erörterung, Beratung und die Festlegung von Fördermaßnahmen eine möglichst frühe Verbesserung der Leistungssituation und das Erlangen einer positiven Beurteilung im Jahreszeugnis zu erreichen“⁵⁹. Zu diesem Zweck werden die SchülerInnen und Eltern gemeinsam von den Lehrpersonen zu einem verpflichtenden Beratungsgespräch eingeladen. In diesem Gespräch bzw. in Vorbereitung darauf, wofür ein Gesprächsleitfaden entwickelt worden ist,⁶⁰ sollen aus den Perspektiven aller drei Parteien die Ursachen für die Fehlentwicklung erörtert und mögliche Gegenstrategien ausgearbeitet werden. Mögliche Maßnahmen, die gesetzt werden können, um bei einer drohenden negativen Beurteilung vorzeitig gegenzusteuern, sind beispielsweise Förderkurse, Lernhilfen und individuelle Lernprogramme.

Dieses gesetzlich verankerte Frühwarnsystem kann zwar als präventive Maßnahme verstanden werden, es baut jedoch auf Beobachtungen von Schwierigkeiten und Problemlagen durch die LehrerInnen auf, setzt also zu einem Zeitpunkt an, wenn die Problemlage bereits beginnt, virulent zu werden. Einen Schritt weiter gehen Verfahren, die SchülerInnen bereits bei ihrem Schuleintritt (im gegenständlichen Fall in die Sekundarstufe II) auf ihr Gefährdungspotenzial, die Ausbildung frühzeitig abubrechen, abtesten. Ein Beispiel dafür bietet das Projekt „Stop Dropout!“⁶¹, das unter Beteiligung der Bun-

59 <http://www.apsfsg.at/service/lexikon/fruehwarnsystem>.

60 https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/schulinfo/gespraechsleitfaden_12292.pdf?4f2jk2.

61 <http://www.stop-dropout.eu/index.php?id=4&L=1>.

deshandelsakademie und Bundeshandelsschule Wien 10 durchgeführt wurde. Eine Säule darin bildet der „Risk Detektor“, ein Onlinefragebogen, mit dem die SchulanfängerInnen zu ihren bisherigen Schulerfahrungen, den familiären Lebensumständen, zur Bildungsaffinität des Elternhauses, zur schulischen Anteilnahme des sozialen Umfelds, zu den Peers und außerschulischen Aktivitäten sowie hinsichtlich ihres Lerntyps befragt werden (vgl. Malkewitz 2012). Die Analyse der Antworten ergibt ein Gefährdungspotenzial für den Abbruch bereits zu Schulbeginn und eröffnet damit eine frühzeitige Möglichkeit, dagegen vorzugehen, was im Rahmen dieses Modellprojekts sodann in Form von strukturierten Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern sowie einer Aktivierung des Umfelds erfolgt.

Schulpsychologie

Das Ziel der Schulpsychologie sind die Prävention, Intervention und Rehabilitation bei individuellen Herausforderungen oder Problemlagen und darüber hinaus die Überwindung von Schwierigkeiten an einzelnen Schulen bzw. von überregionalen Problemen im Schulsystem.

Um diese Ziele zu erreichen, bietet die Schulpsychologie bezogen auf das Individuum: ⁶²

- » psychologische Beratungs-, Untersuchungs- und Sachverständigentätigkeit im Bereich schulischer Frage- und Problemstellungen (Schulreife, Integration, sonderpädagogische Förderung, Lern- und Verhaltensprobleme ...)
- » psychologische Förderung, Betreuung und Behandlung in Krisenfällen
- » Information und Beratung (Wahl der Schullaufbahn, Bildungsberatung ...)

Darüber hinaus werden auch systembezogene Aufgaben wahrgenommen:

- » Weiterbildung für LehrerInnen und SchulleiterInnen

.....
⁶² Vgl. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Kernaufgaben.pdf.

- » Entwicklungsunterstützung durch Präventionsangebote für Schulen (z. B. Gewaltprävention) oder Intervention/Mediation/Supervision
- » innerschulische (z. B. Schulpartnerschaft) und außerschulische Vernetzung (z. B. externe Unterstützungsangebote)
- » Unterstützung von Schulen beim Krisenmanagement

Die Schulpsychologie steht Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern mit ihren Dienstleistungen zur Verfügung.

Insgesamt sind in Österreich 76 schulpsychologische Beratungsstellen etabliert. Das Angebot wird von 147 Schulpsychologinnen und -psychologen des Bundes sowie 46 Schulpsychologinnen und -psychologen des Österreichischen Zentrums für psychologische Gewaltprävention im Schulbereich (in Summe 155 Vollzeitäquivalente) umgesetzt. Vielfach wird darauf hingewiesen, dass es einen größeren Bedarf an dieser Art von Unterstützungsleistung gibt, als er durch den momentanen Stand des Ausbaus abgedeckt werden kann (vgl. z. B. Kapitel 5.4.2).

Im Schuljahr 2013/14 wurden von der Schulpsychologie knapp 170.000 Beratungsgespräche durchgeführt, 27.000 SchülerInnen psychologisch behandelt bzw. untersucht, 4.000 LehrerInnen hinsichtlich ihrer eigenen Probleme beraten, 2.100 Personen längerfristig psychologisch behandelt und knapp 10.000 schulpsychologische Tätigkeiten direkt an Schulen erbracht (Vorträge, Sprechstage, Seminare ...).⁶³

Die Hälfte der Aktivitäten (gemessen an Fallzahlen) wurden in bzw. für Volksschulen (inklusive Vorschulbereich), 25 % an Hauptschulen und neuen Mittelschulen, 16 % in AHS, 5 % in BMHS, 1 % in polytechnischen Schulen und 1 % in Berufsschulen erbracht. Die Anlässe dafür waren in 32 % der Fälle Lernprobleme, zu 21 % waren es Fragen der

⁶³ Vgl. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schulpsychologie_2014_01.pdf.

Bildungsberatung, in 20 % der Fälle Probleme im Bereich Lernen/Verhalten/Emotion, zu 18 % waren es Probleme allein im Verhaltensbereich und zu 5 % Krisen. Ein gutes Drittel der Gesprächskontakte erfolgte mit Lehrerinnen und Lehrern sowie jeweils rund ein Viertel mit Eltern und mit Schülerinnen und Schülern.⁶⁴

Insgesamt kann das Aktivitätsniveau der Schulpsychologie als groß eingeschätzt werden. Auffällig ist nur, dass die Verteilung der Aktivitäten auf einzelne Schulformen relativ stark von den Orten des Schulabbruchs, wie sie in Kapitel 2 herausgearbeitet worden sind, abweicht.

Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist in Österreich ein relativ junges Interventionsinstrument. Die Schulsozialarbeit ist rechtlich zumeist der Kinder- und Jugendhilfe und damit den Bundesländern zugeordnet. Daher unterscheidet sich die Schulsozialarbeit in den Bundesländern hinsichtlich ihrer Organisationsstrukturen, ihres Auf- und Ausbaus und ihrer Schwerpunktsetzung. Aus diesem Grund ergeben sich unterschiedliche Zielsetzungen, Arbeitsformen und Methoden in den einzelnen Ländern.

Geteilt werden jedoch von allen Anbietern sozialer Arbeit in Schulen die folgenden zehn Leitsätze:⁶⁵

- » Schulsozialarbeit ist eine kontinuierliche Hilfestellung für Schüler/innen.
- » Schulsozialarbeiter/innen sind für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene da und begleiten sie im Prozess des Erwachsenwerdens.
- » Schulsozialarbeit ist offen, freiwillig, vertraulich.
- » Schulsozialarbeit ermutigt und begleitet Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in einem wertschätzenden Rahmen bei der Suche nach eigenen Wegen und Antworten.

.....
64 Vgl. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/schulpsychologie/Schulpsychologie14_Grafiken.pdf.

65 Vgl. <http://schul-sozialarbeit.at/10-leitsaetze/>.

- » Schulsozialarbeit bezieht die Lebenswelt und das Umfeld von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein.
- » Schulsozialarbeit arbeitet mit Lehrerinnen und Lehrern, Erziehungsberechtigten und anderen schulnahen Personen zusammen.
- » Schulsozialarbeit arbeitet direkt in der Schule, darüber hinaus auch im außerschulischen Bereich.
- » Schulsozialarbeit arbeitet vernetzt mit schulinternen und externen Einrichtungen.
- » Schulsozialarbeit setzt verschiedene Methoden der sozialen Arbeit ein.
- » Schulsozialarbeit passt das Konzept je nach Schulstandort und den sozialräumlichen Gegebenheiten an.

Seit 2010 fördert das BMBF ergänzend Pilotprojekte zu Schulsozialarbeit, kofinanziert durch den Europäischen Sozialfonds (ESF). Ziel der Interventionen ist es, dem Schulabsentismus entgegenzuwirken und die Drop-out- und Abbruchquoten zu reduzieren.

Im Rahmen der BMBF-Initiative zur Schulsozialarbeit wurde auch eine Studie zur Entwicklung eines Überblicks über das Angebot in Österreich durchgeführt (vgl. Adamowitsch et al. 2011). Bezogen auf das Schuljahr 2010/11 werden darin 256 Schulen ausgewiesen, die sozialarbeiterisch von 131 Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeitern (mit halb so vielen Vollzeitäquivalenten) betreut werden. Das entspricht einer Betreuungsquote von rund 4 % aller Schulen. Der Schwerpunkt lag auf Haupt- und neuen bzw. kooperativen Mittelschulen. Zwischenzeitlich hat jedoch ein weiterer Ausbau dieses Interventionsangebots stattgefunden, denn Stigler et al. (2014) sprechen für das Schuljahr 2012/13 bereits von 51 Schulen alleine in der Steiermark, was verglichen mit dem Anteil der Steiermark zwei Jahre zuvor eine Steigerung um 40 % bedeutet. Rezente Überblickszahlen sind nicht verfügbar, es entsteht hier jedoch ein Ansatz mit zunehmender Bedeutung im Zusammenhang mit der Verhinderung von vorzeitigem Bildungsabbruch, auch wenn momentan noch nicht von Systemrelevanz (im Sinne eines Potenzials der Anstrengungen, auf Makroebene zu Veränderungen zu führen)

gesprächen werden kann. Vielmehr wird oft betont, dass es eines starken Ausbaus der Schulsozialarbeit bedarf.

Lehrlingscoaching

Das Lehrlingscoaching zielt darauf ab, einem vorzeitigen Abbruch der Lehrausbildung entgegenzuwirken. Das Coaching richtet sich sowohl an Lehrlinge als auch an Lehrbetriebe, die nach Anmeldung (mittels Formular oder online) und Überprüfung der Voraussetzungen kostenlose Unterstützung bei ihren Problemlagen durch zugewiesene Coaches erhalten.

Das Lehrlingscoaching unterstützt die Lehrlinge bei jedem Problem, das sich ihnen im Zuge der Lehrausbildung stellt – seien es Motivationsschwierigkeiten, Probleme mit dem betrieblichen/sozialen Umfeld, Defizite in der betrieblichen Ausbildung, Probleme in der Berufsschule etc. Das Coaching ist vertraulich und darauf ausgelegt, individuell auf die Bedürfnisse der betroffenen Lehrlinge einzugehen. Insgesamt ist je nach Bedarf eine dreistufige Unterstützung vorgesehen: Die erste Stufe umfasst ein beratendes Erstgespräch mit den Lehrlingen im Umfang von ein bis drei Stunden. Dabei werden die individuelle Situation der Lehrlinge und das Ausmaß des Unterstützungsbedarfs abgeklärt. Die zweite Stufe umfasst acht Coachingstunden, beinhaltet eine weiterführende Beratung und geht tiefer auf die individuelle Situation ein. In diesem Rahmen kann auf Wunsch der Lehrlinge auch ein gemeinsamer Lösungsprozess mit dem Betrieb bzw. dem Umfeld erfolgen. Zusätzlich werden beispielsweise arbeitsrechtliche Beratungen und Förderangebote (z. B. Nachhilfe) vermittelt. Die dritte Stufe bietet Case-Management und Begleitung im Prozess. Je nach Komplexität der Problemlage werden hierbei individuell passgenaue Lösungen mit den Lehrlingen gemeinsam erarbeitet. Diese Stufe umfasst 15 bis maximal 30 Coachingstunden.⁶⁶

66 Vgl. https://www.wko.at/Content.Node/RockyourFuture-deinLehrlingscoach/Informationen_fuer_Eltern_und_Lehrer.html.

Wenn das Lehrlingscoaching vom Betrieb angestrengt wird, dann stehen dafür elf Coachingstunden zur Verfügung. Das Coachingangebot erstreckt sich dabei von der Bearbeitung von Problemlagen und Schwierigkeiten mit einzelnen Lehrlingen über Beratung betreffend die Lehrausbildung im Betrieb an sich sowie den Umgang mit Lehrlingen bis hin zu Fördermöglichkeiten und Qualitätssicherung.⁶⁷

Das Angebot in der skizzierten Form bezieht sich auf Oberösterreich, die Steiermark, Tirol und Wien und wird seit 2012 als Pilotprojekt vom BMWFW und BMASK gefördert. In der Zeit von 2012 bis 2014 haben sich mehr als 500 Lehrlinge und über 100 Lehrbetriebe an das Coaching gewendet, was angesichts der in Kapitel 2 dargestellten Abbruchzahlen bezogen auf das duale System eine nur geringe Anzahl darstellt. Dies wird u. a. darauf zurückgeführt, dass die Maßnahme durch die formal vorgesehene Anmeldung für ein Coaching bei der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer als relativ hochschwierig erlebt wird. Dieses Pilotprojekt wird im Laufe des Jahres 2015 auf das gesamte Bundesgebiet ausgedehnt. Im Zuge dieser Ausweitung ist daran gedacht, die Niederschwelligkeit zu forcieren, die Vernetzung zu fördern sowie das Lehrbetriebscoaching auszuweiten.

Darüber hinaus bietet schon bisher die Volkshilfe Niederösterreich im Auftrag des AMS NÖ ein Lehrlingscoaching allein für Lehrlinge an. Auf eine lange (10-jährige) Tradition im Lehrlingscoaching kann überdies Vorarlberg zurückblicken. Auch hier richtet sich das Angebot sowohl an die Lehrlinge als auch an die Lehrbetriebe, wobei in Einzelfällen – wenn notwendig – auch die Eltern einbezogen werden.

Vom Lehrlingscoaching abgesehen wird in verschiedenen Bundesländern auch noch eine Lehrlingsberatung angeboten, die sich an Lehrlinge ebenso wie an Lehrstellensuchende wendet und u. a. Fragen zum Lehrvertrag, zur Arbeitszeit und zur Lehrlingsent-

67 Vgl. <https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/Foerderungen/Foerderungen-Lehre/Lehrlingscoaching.html>.

schädigung beantwortet sowie bei der Berufsauswahl unterstützt. In der Steiermark ist überdies eine psychologische Lehrlingsberatung installiert worden,⁶⁸ die sich ähnlich der Schulpsychologie bei Konflikten und Problemen an der Lehrstelle vermittelnd einschaltet.

Jugendcoaching⁶⁹

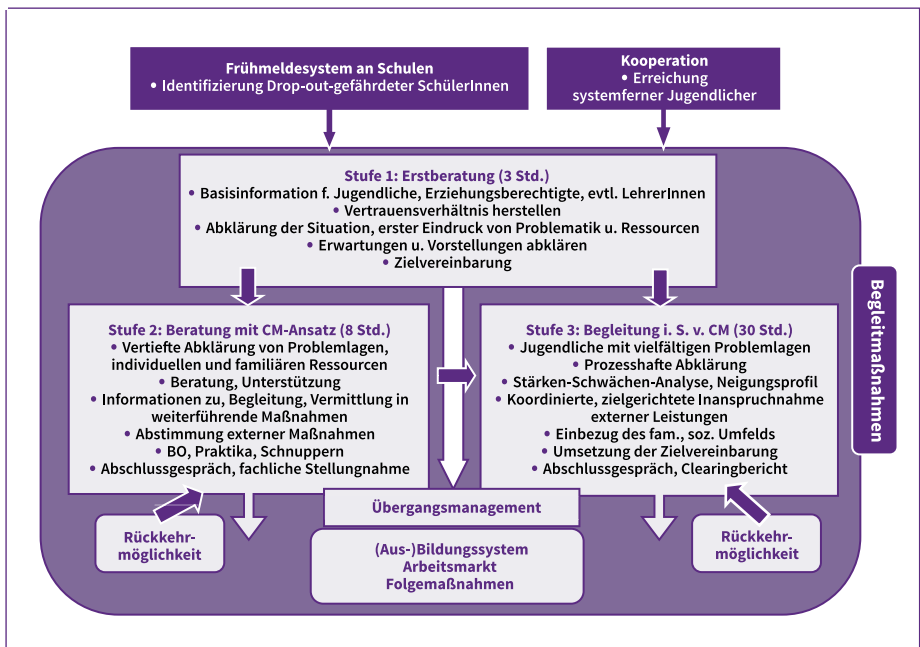
Mit dem Jugendcoaching wird eine Strategie eingeschlagen, um Jugendliche unter 19 Jahren so lange wie möglich im Bildungs- bzw. Ausbildungssystem zu halten oder systemferne Jugendliche in diese Systeme zu reintegrieren.

Eine zentrale Zielsetzung dahinter lautet, ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern. Es handelt sich um Beratung, Begleitung und Betreuung bis zur nachhaltigen Integration in ein (weiterführendes) (Aus-)Bildungssystem. Ziel ist die Befähigung der Jugendlichen, eigenständig die für sie passende Entscheidung zu treffen, bzw. die Erreichung alternativer Ziele oder Teilziele, wenn die Aufnahme weiterführender (Aus-)Bildungen (noch) nicht möglich ist. Als Beispiele dafür werden persönliche Stabilisierung und die Klärung familiärer Problemlagen genannt (vgl. BSB 2011, 5).

68 Vgl. <http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/74835818/DE/>.

69 Diese Passage entstammt Steiner et al. (2013): Evaluierung „Jugendcoaching“. Endbericht. Studie im Auftrag des BMASK. Wien: IHS.

Grafik 33: Jugendcoaching – Projektskizze



Quelle: BSB 2011; Darstellung: IHS

Als Zielgruppe werden alle SchülerInnen in ihrem individuellen 9. Schulbesuchsjahr, „systemferne“ Jugendliche unter 19 Jahren sowie Jugendliche unter 25 Jahren, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder eine Behinderung vorliegt, definiert, die individuelle Beeinträchtigungen oder soziale Benachteiligungen aufweisen oder gefährdet sind, keinen Abschluss auf der Sekundarstufe I oder II zu erlangen („Early School Leavers“) (vgl. BSB 2011, 8).

„Systemferne“ oder „out of school“-Jugendliche sollen durch entsprechende Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen zu einer Wiederaufnahme des Schulbesuchs angeregt oder an weiterführende Systeme herangeführt werden. Auch dabei gilt es,

alternativ dazu entsprechende Teilziele zu verfolgen, wenn dies aufgrund komplexer Problem- und Ausgangssituationen nötig ist.

Das bedeutet, mit dem Jugendcoaching ist der Anspruch verbunden, vielfältige Problemlagen zu klären (problematische Familiensituationen, Wohnungslosigkeit, Suchtproblematik, gesundheitliche Beeinträchtigung ...), persönliche und soziale Stabilisierung zu ermöglichen, aber auch grundlegende Lern- oder Aufmerksamkeitsdefizite zu überwinden. Es handelt sich um eine Intervention, die in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen agiert: Das Jugendcoaching hat die Aufgabe, vorhandene Angebote im (Aus-)Bildungssystem zu vernetzen, eventuelle Lücken ausfindig zu machen und Anregungen zur Ausweitung dieser Angebote zu geben. In Bezug auf die Institution Schule besteht eine enge Kooperation, das Jugendcoaching soll jedoch weder Schulsozialarbeit noch schulpsychologische Dienste ersetzen.

Das Kernstück des Jugendcoachings ist neben der Umsetzung eines Frühmeldesystems an Schulen, um Jugendliche, die in die Zielgruppe fallen, zu „identifizieren“, ein abgestuftes Beratungs-, Begleitungs- und Betreuungsangebot für die Zielgruppe. Konzeptionell wird mit dem Jugendcoaching ein Case-Management-Ansatz aufgegriffen: Auf Stufe 2 erfolgt Beratung nach dem Case-Management-Ansatz, Stufe 3 beinhaltet eine Begleitung der Jugendlichen im Sinne von Case-Management (vgl. BSB 2011, 17 ff.).

Auch Nachbetreuung bzw. Übergangsmanagement fällt in den Aufgabenbereich der Träger. Es ist vorgesehen, dass sich die Jugendcoaches mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Folgemaßnahmen so weit absprechen, dass ein Nichtankommen oder Abbrüche der Jugendlichen Ersteren kommuniziert werden und sie daraufhin wieder Kontakt zu den Jugendlichen aufnehmen. Generell soll bei Bedarf eine Rückkehr ins Jugendcoaching ermöglicht werden: Neuerliche Versagenserfahrungen und Drop-out aus dem Unterstützungssystem sind auf jeden Fall zu vermeiden (vgl. BSB 2011, 12).

Im Rahmen des Jugendcoaching wurden 2012 mehr als 12.500 Jugendliche beraten und im Jahr 2014 (mit dem bundesweiten Ausbau) bereits über 30.000 Personen. Aufgrund dieser Dimensionierung kann von einer systemrelevanten Größe der Maßnahme gesprochen werden, die dazu geeignet ist, auch auf Makroebene eine Wirkung hinsichtlich des frühen Schulabbruchs zu erzielen.

Die Evaluation des Jugendcoaching (vgl. Steiner et al. 2013) hat einen hohen Interventionserfolg der Maßnahme gezeigt. So weisen 70 % der TeilnehmerInnen Verbesserungen in ihren individuellen Problemlagen auf. Zudem setzt das Jugendcoaching an der Schnittstelle zwischen inner- und außerschulischen Problemlagen an, was es zu einem wirksamen Instrument in Hinblick auf die in Kapitel 4 herausgearbeitete Typologie von Abbrüchen werden lässt.

5.3.2 Kompensation

Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA)

Die ÜBA ist eines der größten Angebote im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche und stellt die zentrale Maßnahme zur Einlösung der Ausbildungsgarantie (allen ausbildungswilligen Jugendlichen steht ein Ausbildungsplatz zur Verfügung) dar. Die Zielgruppe der ÜBA sind beim AMS vorgemerkte lehrstellensuchende Jugendliche, die keine geeignete Lehrstelle finden konnten oder eine betriebliche Lehre abgebrochen haben. ÜBA-Lehrlinge sind betrieblichen Lehrlingen rechtlich gleichgestellt und besuchen ebenso wie diese für den „theoretischen“ Unterricht die Berufsschule. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass kein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abgeschlossen wird, sondern mit einer Schulungseinrichtung, die den praktischen Part der dualen Ausbildung entweder zur Gänze oder in Kooperation mit Betrieben übernimmt. Dabei werden zwei Modelle, die ÜBA 1 und die ÜBA 2 unterschieden: Im Rahmen der ÜBA 1 sind Jugendliche beim Bildungsträger als Lehrlinge angestellt und können dort ihre

gesamte Lehrzeit absolvieren. Neben der praktischen Ausbildung beim Schulungsträger werden auch Praktika in Betrieben absolviert. Eine Vermittlung in eine betriebliche Lehre ist grundsätzlich immer möglich und wünschenswert. Beim Modell ÜBA 2 haben die Jugendlichen einen Ausbildungsvertrag für das erste Lehrjahr beim Weiterbildungsträger, die berufspraktische Ausbildung findet bei einem Partnerunternehmen in der Wirtschaft und nicht in der Ausbildungseinrichtung des Trägers statt, und das Ziel ist der Wechsel in diesen Betrieb für das zweite Lehrjahr. Erfolgt dieser Wechsel in den Betrieb nicht, ist zum Teil ein Übertritt in die ÜBA 1 vorgesehen. Alle Träger bieten beide Varianten an. Die Dauer der ÜBA ist flexibel und hält zumindest so lange an, bis ein regulärer Lehrplatz bei einem Betrieb gefunden wurde, wobei das AMS die Suche unterstützt. Gelingt dies nicht, können die Jugendlichen die gesamte Lehrzeit in der überbetrieblichen Lehre verbringen und anschließend zur Lehrabschlussprüfung antreten.

Die ÜBA-Lehrlinge erhalten wie reguläre Lehrlinge auch eine finanzielle Abgeltung. Im ersten und zweiten Lehrjahr bekommen die Jugendlichen eine Ausbildungsbeihilfe von rund 300 Euro netto im Monat. Ab dem 3. Lehrjahr erhöht sich die Ausbildungsbeihilfe auf rund 700 Euro. Alle sonstigen Kosten werden vom AMS getragen.⁷⁰

Bei der überbetrieblichen Lehrausbildung handelt es sich um eine groß dimensionierte Intervention mit rund 18.000 Teilnahmen im Kalenderjahr 2013. Dies entspricht nun aufgrund von Doppelzählungen (in einem Durchführungsjahr und im nächsten) nicht der Anzahl von Plätzen, diese dürfte bei rund der Hälfte (etwa 9.000) liegen. Dennoch kann von einer systemrelevanten Größe gesprochen werden.

70 Vgl. <http://www.ams.at/service-arbeitsuchende/finanzielles/foerderungen/ueberbetriebliche-lehrausbildung>.

Tabelle 20: ÜBA-Teilnahmen im Kalenderjahr 2013 nach Bundesländern

	Vorbereitung und Unterstützung	Lehrgänge	Summe
Burgenland	304	752	921
Kärnten	651	735	1.094
Niederösterreich	1.330	2.989	3.362
Oberösterreich	1.424	2.165	3.080
Salzburg	345	201	463
Steiermark	1.144	1.801	2.577
Tirol	850	510	1.082
Vorarlberg	145	289	424
Wien	–	5.111	5.111
Keine Angabe	1	–	1
Österreich gesamt	6.190	14.541	18.091

Quelle: AMS-DWH, Sonderauswertung

Aufgrund der Größe der Maßnahme ist es essenziell, sich den in Kapitel 2 herausgearbeiteten Quoten des frühen Bildungsabbruchs von der ÜBA weg zu widmen. Eine Abbruchquote von 37 % sowie ein Anteil nicht erfolgreicher LAP von 15 % bedeuten zwar im Umkehrschluss, dass es viele Jugendliche, die ansonsten mit hoher Wahrscheinlichkeit keinen Ausbildungsplatz bekommen hätten und alleine deshalb zu FABA geworden wären, geschafft haben, allerdings haben auch viele eine Misserfolgserfahrung mehr gesammelt, die sich auf die weitere Laufbahn der Jugendlichen negativ auswirken könnte.

Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses⁷¹

Lange Zeit war der Pflichtschulabschluss in Österreich kein formal definiertes Qualifikationsniveau bzw. als solcher legislativ nicht grundgelegt. Vielmehr galt (und gilt weiterhin) der positive Abschluss der vierten Klasse einer Hauptschule bzw. neuen Mittelschule oder der vierten Klasse einer AHS als positiver Pflichtschulabschluss, der

71 Die folgenden Passagen sind angelehnt an: Steiner, Mario (im Erscheinen): „Dossier zum Thema: Zweiter Bildungsweg“, verfasst als Online-dokument für die Web-Page www.erwachsenenbildung.at.

den Eintritt in das weiterführende (Vollzeit-)Schulsystem auf der Sekundarstufe II ermöglicht. Alternativ wird der positive Abschluss einer polytechnischen Schule als Äquivalent dazu anerkannt. Demzufolge bestand lange Zeit auch keine eindeutige bzw. ausreichende rechtliche Grundlage für den Erwerb dieser Qualifikation im Rahmen des zweiten Bildungswegs. Vielmehr wurden in den Anfängen Vorbereitungskurse angeboten, die in einer Externistenprüfung an Hauptschulen gipfelten.

Die ersten systematischen Angebote, um den Pflichtschulabschluss im zweiten Bildungsweg nachzuholen, waren die sogenannten Nachqualifikationslehrgänge, die in den frühen 1990er-Jahren in Wien eingerichtet wurden. Eine neben verschiedenen Länderinitiativen und den Aktivitäten des AMS in diesem Feld österreichweite Verbreitung und gewissermaßen Standardisierung erfuhr diese Form der Qualifikation im zweiten Bildungsweg ab dem Jahr 2000 durch die ESF-Programme des Unterrichtsministeriums im Bereich Erwachsenenbildung. Den letzten Entwicklungsschritt stellte schließlich die Initiative Erwachsenenbildung dar. Dadurch wurden die Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss – nach Inkrafttreten des Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetzes (PPG) 2012 die Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss – zu einem österreichweit für TeilnehmerInnen kostenlosen Angebot, wobei Bund und Länder sich die Finanzierung teilen. Die Umstellung der Angebote auf die Initiative Erwachsenenbildung hatte jedoch auch zur Konsequenz, dass anstelle von Empfehlungen anspruchsvolle pädagogisch-didaktische Standards, ein umfangreiches Kerncurriculum sowie Qualitätskriterien auf verschiedenen Ebenen für die Förderungswürdigkeit zwingend vorausgesetzt wurden und durch das entsprechende PPG nun unterstützt werden.

In den Jahren vor Inkrafttreten des PPG bestand die Diskrepanz darin, dass Kurse im Rahmen der Erwachsenenbildung auf ein rigides formales Erstausbildungssystem hin orientiert sein mussten, das die Prüfung abnahm und so über Erfolg und Misserfolg entschied. Das schränkte die Möglichkeiten alternativdidaktischer Angebote und die damit erzielbaren Lernerfolge in jenen (häufigen) Fällen deutlich ein, wo im Rahmen

der Prüfung die Reproduktion von Lehrbuchwissen verlangt wurde. Zudem hatten die erwachsenen Prüfungskandidatinnen und -kandidaten in vielen Fällen den gesamten Kanon von 14 Fächern zu absolvieren, was zu der kuriosen und in vielen Fällen nicht erwachsenengerechten Anforderung führte, sich Prüfungen in Leibeserziehung und Kochen stellen zu müssen (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2006).

Durch das PPG wurden anstelle der 14 Prüfungsfächer des Hauptschulabschlusses vier interdisziplinäre Pflichtfächer und vier Wahlfächer definiert, aus denen zwei zu wählen sind. Die Pflichtfächer umfassen:

- » Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft: Dabei handelt es sich um eine Fächerkombination aus Deutsch, Geschichte und Sozialkunde bzw. Politischer Bildung.
- » Englisch – Globalität und Transkulturalität: Fächerkombination aus Englisch und Geografie und Wirtschaftskunde.
- » Mathematik: Dieses Fach steht für sich alleine und hat das Darstellen, Operieren, Interpretieren und Argumentieren mit Zahlen und Berechnungen zum Inhalt.
- » Berufs- und Bildungsorientierung: Dieses Fach dient u. a. der fundierten Auswahl der Wahlfächer, soll also informieren, orientieren sowie zur Planung befähigen.

Die Wahlfächer umfassen:

- » Kreativität und Gestaltung: Fächerkombination aus Musikerziehung und Bildnerischer Erziehung.
- » Gesundheit und Soziales: Kombination aus Haushaltslehre und Teilen der Biologie und Umweltkunde.
- » Weitere Sprache: Für Personen mit Migrationshintergrund ist es hierbei auch möglich, ihre Muttersprache zu wählen.
- » Natur und Technik: Fächerkombination aus Physik, Biologie und Chemie.

Manche dieser Fächerkombinationen stellen Neuentwicklungen dar, für die es in der Bildungslandschaft bisher kaum Vorbilder gibt. Deshalb kann es als gewisse Herausfor-

derung gesehen werden, diese an den Lehrplan der neuen Mittelschule (NMS) zu orientieren, wie dies durch das PPG auch aus Gründen der Anerkennung und Äquivalenz der Abschlüsse verlangt wird (vgl. BMUKK 2013b).

Im vom BMBF empfohlenen „Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung“⁷² werden einerseits inhaltliche Operationalisierungen dieser Fächerkombinationen vorgenommen und andererseits didaktische Grundsätze formuliert, die die erwachsenengerechte Umsetzung dieses „Second-Chance-Angebots“ sicherstellen sollen. Das inhaltliche Curriculum ist insofern kompetenzorientiert aufgebaut, als den Inhalten bestimmte Handlungen, also Handlungskompetenzen, die durch die entsprechenden Inhalte erworben werden sollen, zugeordnet werden. So sollen beispielsweise im Fachbereich „Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft“ die Kompetenzen erworben werden, Texte zu verstehen und Zusammenhänge herzustellen, Standpunkte darzulegen sowie zu partizipieren und mündlich zu kommunizieren.

Die Didaktik wiederum soll den Prinzipien der Individualisierung (Eingehen auf unterschiedliches Vorwissen, Erfahrungen, Lernpräferenzen), Lebensweltorientierung (Aufgaben und Themen orientieren sich an der Alltagswelt der TeilnehmerInnen), Chancengleichheit und Diversität (Reflexion von Ausgrenzungsmechanismen und Auseinandersetzung mit Pluralität), Selbstbestimmung und Selbststeuerung (Eigenverantwortung über den Lernprozess und Lehrende als LernbegleiterInnen) sowie Vielfalt der Lehr- und Lernarrangements (Raum zur aktiven Aneignung, exemplarisches Lernen etc.) gerecht werden.

Die Initiative Erwachsenenbildung gibt für die Umsetzung dieser inhaltlichen und didaktischen Anforderungen einen organisatorischen Rahmen vor, der aus mehreren Komponenten besteht. Im Rahmen einer Einstiegsphase mit einem Ausmaß von 20

72 Vgl. http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/BMBF_Curriculum-Pflichtschulabschluss_Pruefung.pdf.

Übungseinheiten (UE) sollen die individuellen Kompetenzen festgestellt und soll der individuelle Lernplan erstellt werden. Das Kerncurriculum, in dem modular auf die einzelnen Prüfungsbereiche vorbereitet wird, umfasst 680 UE. Modulare und zielgruppenorientierte Förder- und Vertiefungsangebote sind im Ausmaß von 400 UE vorgesehen. Über den gesamten Bildungsprozess hinweg stehen Lernbegleitung, Coaching und sozialpädagogische Betreuung im Ausmaß von 60 UE zur Verfügung. Das Gesamtangebot umfasst demnach mindestens 986 und maximal 1.160 UE.⁷³

Im Umsetzungsjahr 2013/14 sind 2.246 Personen neu in den PSA-Programmbereich der Initiative Erwachsenenbildung eingetreten. Dass es sich hierbei um ein Angebot für Erwachsene handelt, relativiert sich angesichts von 55 % TeilnehmerInnen im Alter bis 21 Jahre etwas. Eine spezifische Herausforderung dieser Maßnahme liegt in ihrer Dimensionierung verglichen mit dem Problemausmaß (vgl. Steiner/Vogtenhuber 2014).

Schulen für Berufstätige⁷⁴

Die traditionellste Form von Ausbildungen zur Kompensation zuvor verabsäumter Abschlüsse (deren erste Ansätze bis zu den Arbeitermittelschulen in der Zwischenkriegszeit zurückreichen) sind Schulen für Berufstätige auf Ebene der oberen Sekundarstufe (BMS, BHS, AHS für Berufstätige). Dabei handelte es sich lange Zeit um traditionelle Schulangebote, die sich über weite Strecken organisatorisch und didaktisch von ihren Schwesternformen im Erstausbildungssystem abgesehen von der Unterrichtszeit kaum unterschieden. Ein entscheidender Schritt hin zu einer erwachsenengerechteren Gestaltung dieses Second-Chance-Angebots erfolgte mit der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes für Berufstätige im Jahr 2010. Durch eine konsequente Modularisierung und Flexibilisierung der Ausbildung soll den individuellen Möglich-

⁷³ Vgl. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Konzept_Pflichtschulabschluss_neu.pdf.

⁷⁴ Die folgenden Passagen entstammen dem Dokument Steiner, M. (im Erscheinen): „Dossier zum Thema: Zweiter Bildungsweg“, verfasst als Onlinedokument für die Web-Page www.erwachsenenbildung.at.

keiten besser Rechnung getragen werden und sollen Laufbahnverluste sowie Schulstufenwiederholungen vermieden werden. Der Semesterlehrstoff eines Unterrichtgegenstandes bildet ein Modul.

Wie viele derartige Module eine/ein Studierende/r in einem Jahr besucht und wie lange die Ausbildung demnach insgesamt dauert, ist innerhalb gewisser Grenzen flexibel gestaltet. Die Höchstdauer des Schulbesuchs ist mit dem zweifachen der Mindestdauer gedeckelt. Zugleich müssen pro Schuljahr mindestens zehn Semesterwochenstunden absolviert werden. Diese Flexibilisierung hat auch zur Konsequenz, dass ein starres Klassen- und Schuljahrsystem zugunsten eines semesterweise wechselnden Modulverbands aufgehoben wird. Um in der Ausbildung voranzukommen, ist es notwendig, die einzelnen Module positiv abzuschließen. Dies ist möglich, indem die Leistungsanforderung für dieses Modul direkt oder in einem späteren Kolloquium erbracht wird oder vorangegangene Lernleistungen anerkannt werden. Sind alle Module positiv abgeschlossen, kann zur Abschlussprüfung angetreten werden (vgl. Dorninger 2014).

Quantitativ betrachtet sind die Schulen für Berufstätige nicht zu vernachlässigen. Haben im Schuljahr 2006/07 noch rund 14.000 Erwachsene diese Schulformen besucht, waren es sechs Jahre später bereits beinahe 16.000. Das entspricht einer Steigerung um beinahe 13 %, die v. a. auf ein Wachstum im Bereich der AHS und HTL für Berufstätige zurückzuführen ist.

Tabelle 21: Anzahl der SchülerInnen in Schulen für Berufstätige

	2006/07	2012/13
AHS für Berufstätige	3.626	4.453
BMS für Berufstätige	456	611
HTL für Berufstätige	3.823	4.345
HAK für Berufstätige	3.312	3.474
Werkmeisterschulen	2.872	3.004
Summe	14.089	15.887

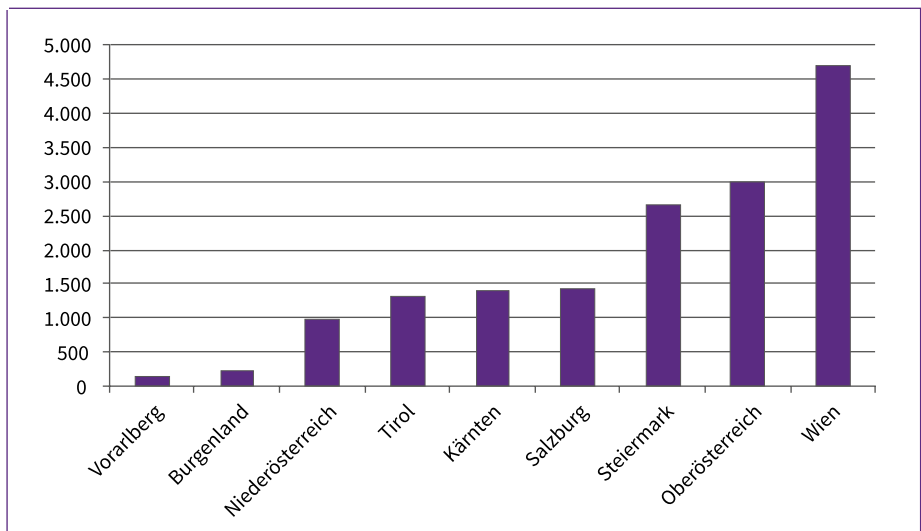
Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik

Die regionale Verteilung gestaltet sich dabei sehr unterschiedlich von 151 Plätzen in Vorarlberg bis 4.698 Plätzen in Wien.

In Relation zur Bevölkerungsgröße kommt österreichweit ein Platz (bzw. eine Teilnahme) in einer Schule für Berufstätige auf 303 Personen im Alter von 25 bis 65 Jahren. Dieser Wert wiederum schwankt zwischen 1 zu 211 in Salzburg und 1 zu 1.394 in Vorarlberg.

Sowohl absolut als auch relativ betrachtet lassen sich demnach drei Bundesländer mit einer stark unterdurchschnittlichen Ausstattung bzw. Beteiligung an Schulen für Berufstätige ausmachen: Vorarlberg, das Burgenland und Niederösterreich.

Grafik 34: SchülerInnen in Schulen für Berufstätige nach Bundesland 2012/13



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik

Lehrabschlüsse im zweiten Bildungsweg⁷⁵

Zur Lehrabschlussprüfung (LAP) ist ein/e AntragstellerIn auch ohne Nachweis eines Berufsschulbesuchs bzw. ohne Absolvierung der entsprechenden Lehrzeit zuzulassen, „wenn dieser das 18. Lebensjahr vollendet hat und glaubhaft macht, dass er auf eine andere Weise die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, beispielsweise durch eine entsprechend lange und einschlägige Anlern-tätigkeit oder sonstige praktische Tätigkeit oder durch den Besuch entsprechender Kursveranstaltungen[,] erworben hat“ (§ 23 Abs. 5 lit. a BAG).

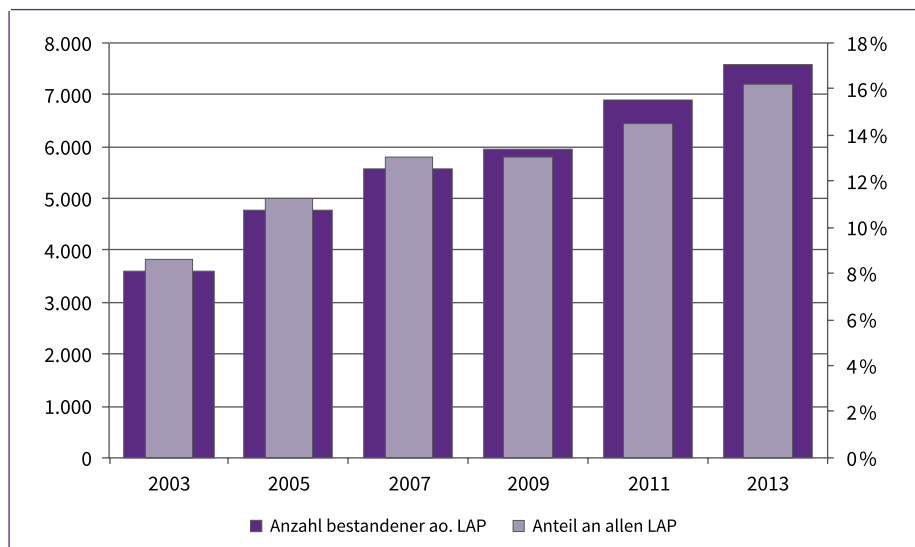
Als ausreichende praktische Erfahrung wird zumeist eine berufliche Tätigkeit im Ausmaß von zumindest der Hälfte der Lehrzeit im jeweiligen Beruf – in den meisten Fällen also rund 1,5 Jahre – erachtet.

Diese Form einer kompensatorischen Bildungsmaßnahme mit formalem Bildungsabschluss ist die mit Abstand am häufigsten gewählte. So wurden im Jahr 2013 über 7.500 Bildungsabschlüsse nachträglich erzielt. Das entspricht rund 16 % aller Lehrabschlüsse in diesem Jahr oder rund dreimal so vielen Abschlüssen, wie sie im Rahmen der Berufsreifeprüfung in einem Jahr erzielt werden.

Die Zahl der Prüfungsantritte zur „außerordentlichen LAP“ liegt mit rund 9.200 nochmals deutlich höher und entspricht mit einer Erfolgsquote von 82,3 % dem Niveau im Gesamtdurchschnitt. Die Lehrabschlussprüfung im zweiten Bildungsweg zeigt eine sehr stark wachsende Tendenz und konnte sich innerhalb von elf Jahren mehr als verdoppeln (vgl. Dornmayr/Nowak 2013).

.....
⁷⁵ Die folgenden Passagen entstammen dem Dokument: Steiner M. (im Erscheinen): „Dossier zum Thema: Zweiter Bildungsweg“, verfasst als Onlinedokument für die Web-Page www.erwachsenenbildung.at.

**Grafik 35: Anzahl ao. LAP und ihr Anteil an allen Lehrabschlussprüfungen
2003–2013**



Quelle: WKÖ, zit. nach Dornmayr/Nowak 2013; Berechnungen: IHS

Die Ablegung einer außerordentlichen Lehrabschlussprüfung setzt nicht zwingend voraus, einen Vorbereitungskurs zu besuchen. Wie auch im Fall der Berufsreifeprüfung wird jedoch auf dem Weiterbildungsmarkt von den Erwachsenenbildungseinrichtungen eine Vielzahl von Vorbereitungskursen dafür angeboten. In Kursen mit einer Dauer von bis zu zwei Jahren und Kosten von mehreren Tausend Euro ist es so möglich, sich auf die Abschlussprüfung vorzubereiten. Eine Form der Vorbereitung stellen auch die vom AMS für arbeitslose/arbeitsuchende Personen zur Verfügung gestellten FacharbeiterInnenintensivausbildungen dar. Diese sind für die TeilnehmerInnen auf AMS-Zubuchung hin kostenlos und können als Maßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik gesehen werden. Es handelt sich dabei – wie die Bezeichnung schon zum Ausdruck bringt – um relativ intensive Schulungsmaßnahmen mit einer Dauer von rund 18 Mona-

ten. Die FacharbeiterInnenintensivausbildung ist eine Maßnahme von beachtlicher quantitativer Bedeutung, waren 2010 doch 4.034 und 2012 immer noch 2.811 Absolventinnen und Absolventen festzustellen. Diese Maßnahmenform kann als durchaus erfolgreich bezeichnet werden. So hatten drei Monate nach Abschluss 53 %, sechs Monate nach Abschluss 70 % und zwölf Monate später 81 % der Absolventinnen und Absolventen eine Beschäftigung aufgenommen. Bemerkenswerterweise zeigten sich zudem keine signifikanten Unterschiede zwischen den Absolventinnen und Absolventen nach Migrationshintergrund (vgl. Papouschek et al. 2014).

Eine – wenn man so will – erwachsenengerechtere Variante, den Lehrabschluss im Rahmen einer Maßnahme aktiver Arbeitsmarktpolitik nachzuholen, stellt das Angebot „Kompetenz mit System“ dar – erwachsenengerechter insofern, als Zwischenabschlüsse möglich sind und der gesamte Qualifikationsprozess bis hin zum Lehrabschluss aus mehreren kleinen Modulen besteht, die weniger zeitintensiv sind, weniger lange dauern und auch unterbrochen werden können. Dadurch bestehen für die Zielgruppe (arbeitslose Personen ab 18 Jahren,⁷⁶ die maximal über Pflichtschulabschluss verfügen) verbesserte Möglichkeiten der Abstimmung zwischen Ausbildung und z. B. familiären Verpflichtungen. Um dies zu ermöglichen, wurden für ausgewählte Lehrberufe (inzwischen sind es zehn, die von Bürokaufmann/-frau über Hotel und Gastgewerbeassistent bis hin zur Metallbearbeitung reichen) Kompetenzmatrizen erstellt, die den gesamten Lehrberuf in Teilkompetenzen auf drei Entwicklungsstufen (Basis, Vertiefung, Profi) darstellen. Zur Abdeckung dieser Teilkompetenzen sind sodann entsprechend den Entwicklungsstufen drei Schulungsbausteine mit einer Schulungsdauer von jeweils 8 bis 18 Wochen entwickelt worden, die sich so in ein Gesamtsystem einfügen und in Summe den gesamten Lehrberuf abdecken. Die Idee dahinter ist nun, dass arbeitslose Personen in aufeinanderfolgenden Arbeitslosigkeitsepisoden, die sich bei Saisonberufen beispielsweise beinahe automatisch ergeben, immer wieder einzelne Bausteine

.....
⁷⁶ Demnach handelt es sich um keine Maßnahme für die Zielgruppe der Ausbildung bis 18. Da die Modularität dieses Ansatzes in den Interviews jedoch oft als beispielgebend auch für den Bereich der Jugendlichen genannt wurde, wird hier darauf eingegangen.

absolvieren und am Ende zur außerordentlichen Lehrabschlussprüfung antreten können. Die einzelnen Bildungsbausteine schließen mit „Kompetenzchecks“, in die auch WirtschaftsvertreterInnen involviert sind und die für sich genommen auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Teilqualifikationen darstellen, weil sie sich in das Bild eines Lehrberufes einfügen. „Eine Vision ist, dass über das in Aussicht gestellte ECVET-System mittel- bis langfristig die Schulungsbausteine anerkannt werden und nicht mehr der Weg über eine außerordentliche Lehrabschlussprüfung notwendig ist“ (Weber et al. 2011, 8). Bis es so weit sein wird, stellt „Kompetenz mit System“ einen Versuch dar, Schulungsmaßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik mit formalen Abschlüssen zu synchronisieren.

5.4 Handlungsansätze im Bereich der Prävention und Intervention

Nach einer Darstellung der in den Bereichen Prävention und Intervention sowie Kompensation bereits gesetzten Maßnahmen geht es hier nunmehr darum, für ebendiese Bereiche zusätzliche Handlungsansätze herauszuarbeiten bzw. Lücken zu benennen. Beginnend mit dem Feld der Prävention und Intervention stehen hier nun die Selektivität des Bildungssystems, die Frage von Ressourcen und ihrer Verteilung, die Rolle der Eltern sowie jene der LehrerInnen und ihrer Ausbildung zur Diskussion. Die Datengrundlage bildet eine Sekundärauswertung von annähernd 100 Interviews, die in anderen Kontexten, aber im Dunstkreis des Themas geführt wurden (z. B. Evaluierung von Jugendcoaching und AFit, um nur zwei Beispiele zu nennen) sowie fünf Primärinterviews mit Expertinnen und Experten speziell zur Frage der Prävention und Intervention.

5.4.1 Selektivität des Bildungssystems

Die Frage der Prävention ist im Rahmen eines selektiven Bildungssystems eine echte Herausforderung. Sie ist deshalb schwierig, weil es zunächst einmal zu klären gilt, inwieweit die Prävention ein Systemziel darstellt und wer dafür zuständig ist. Die interviewten Expertinnen und Experten sehen hier einander widersprechende Tendenzen:

Einerseits werde Prävention innerhalb des Bildungssystems immer mehr zum Thema gemacht, andererseits sei in einem selektiven Schulsystem, das darauf ausgerichtet ist, zu kategorisieren und in leistungshomogene Gruppen einzuteilen, niemand dafür zuständig, schon gar nicht die Schulen. Die Schulen würden sich selbst als Einrichtungen verstehen, die Fachunterricht auf einem gewissen Niveau erteilen. Wer dieses Niveau nicht erreicht, befindet sich in der betreffenden Schule bzw. Schulform am falschen Platz und wird an den „richtigen“ Platz (das Niveau darunter) weiterverwiesen. Insofern ist der Gedanke der Prävention für viele Akteurinnen und Akteure bis zu einem gewissen Grad systemfremd und wird in den Bereich der Nichtzuständigkeit gerückt.

„Die ganze Leistungsbeurteilungsfrage, dass wir also – die Schweden haben zum Beispiel in den ersten sechs, sieben Jahren keine Beurteilung, weil sie sagen, abgerechnet wird erst am Ende eines Zyklus, und bis dahin sollen sich die Schüler in Ruhe entwickeln, und wir geben schlechtestenfalls schon im ersten Halbjahr ein Zeugnis aus, Noten, was auch ein Unsinn ist, das heißt, es ist einfach eine vollkommen selektive Grundauffassung vorhanden, die nicht zielführend ist. [...] Kategorisieren, selektieren, in verschiedene Schularten, wir haben viele verschiedene Schularten, wir haben sehr viele Parallelsysteme, wir leisten uns eine Pflichtschule und eine Sonderschule, und wir leisten uns eine Haupt-, eine neue Mittelschule und ein Gymnasium, und viele Länder würden den Kopf schütteln und sagen: Okay, es gibt einen Strang, und innerhalb eines Stranges gibt es gute Differenzierungen, aber es fliegt keiner raus, das ist der Unterschied“ (Interview 5: Person aus der Schulverwaltung).

Ein Kristallisationspunkt dieser Selektivität ist das Wiederholen von Schuljahren. Dieses wird von den Interviewpartnerinnen und -partnern als nicht zielführend erlebt, sondern mit einer Reihe von Nachteilen verbunden, die den beabsichtigten Kompetenzzuwachs infrage stellen. Als Grundproblem dabei werden der Verlust der Klassengemeinschaft und die mit dem „Sitzenbleiben“ verbundene soziale Zurückweisung gesehen. Der Verlust der sozialen Bindungen kann so den frühen Abbruch begünstigen, statt den

Zweck einer „zweiten Chance“ zu erfüllen. Dem Sitzenbleiben gehen zudem viele Defizit- und Sanktionserfahrungen voran, die zu einem allgemeinen „Unwohlsein“ sowie dazu beitragen, das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu untergraben. Wer sich jedoch nicht wohlfühlt, ist auch weniger lernfähig, als er es in einem bestärkenden Umfeld wäre.

Demzufolge liegt die erste Schlussfolgerung hinsichtlich einer Verstärkung der Prävention gegen frühen Abbruch im Bildungssystem darin, dessen Selektivität zu reduzieren, was einer Befassung mit einem Ursachenkomplex anstelle einer reinen Symptombekämpfung gleichkommt.

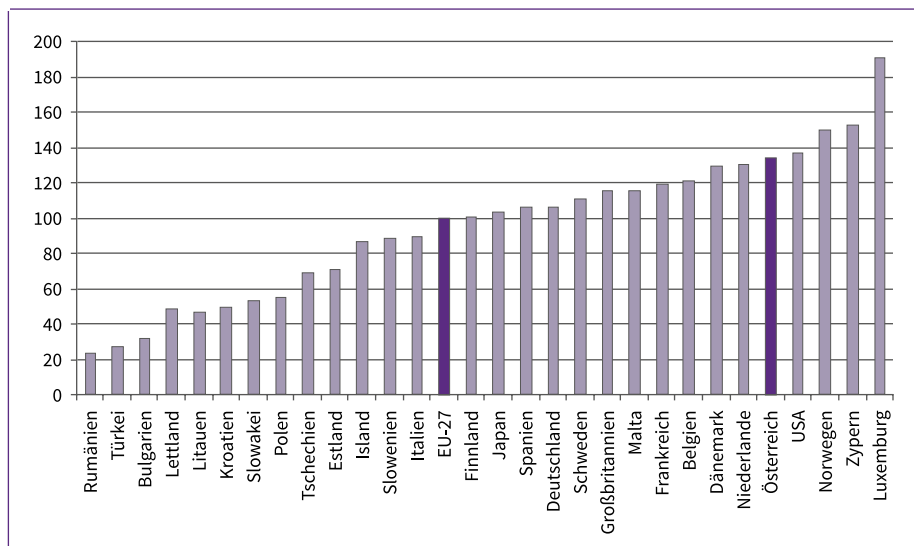
5.4.2 Ressourcen

Ein Grundtenor aller Akteurinnen und Akteure innerhalb des Bildungssystems ist, dass mehr Ressourcen benötigt werden – Ressourcen für den Unterricht ebenso wie für Unterstützungseinrichtungen. So brauche es anstelle einer Kürzung eine Ausweitung der LehrerInnenstunden. Im Bereich der Sprachförderung geschehe zwar viel, das sei jedoch nicht ausreichend, um dem Problem der Leistungsdefizite und des frühen Abbruchs begegnen zu können. Auch Unterstützungssysteme wie Schulpsychologie und Schulsozialarbeit gäbe es viel zu wenig, hier wäre mindestens eine Verdopplung anzustreben. Derzeit stehen Unterstützungssysteme oft nur in geringem Stundenausmaß pro Woche zur Verfügung, und es sind lange Wartezeiten an der Tagesordnung. Kinder und Jugendliche hätten aber oft unmittelbaren Bedarf, der sofort gedeckt werden müsse und keinen mehrtägigen Aufschub vertrage. Aus diesem Grund sei es essenziell, dass die angesprochenen Unterstützungseinrichtungen jederzeit an der Schule verfügbar, d. h. dort angesiedelt sind.

Die Diskussion um die Frage der Ressourcen vermittelt den Eindruck einer Unterausstattung im österreichischen Bildungssystem. Dieser Eindruck steht im Kontrast zu den

im internationalen Vergleich ausgewiesenen Ausgaben Österreichs für seine Schulen, wie sie aus nachstehender Grafik hervorgehen.

Grafik 36: Pro-Kopf-Bildungsausgaben (kaufkraftstandardisiert) für die Sekundarstufen 2010



Quelle: Eurostat; Berechnungen: IHS

Demnach liegen die Bildungsausgaben in Österreich für die Sekundarstufe I & II im internationalen Vergleich bei 134 % des EU-27-Durchschnitts, gerechnet in Kaufkraftparitäten. Angesichts dieses Ergebnisses stellt sich die Frage, ob das geforderte Mehr an Ressourcenausstattung, um dem vorzeitigen Abbruch präventiv begegnen zu können, nicht eher eine Sache der Verteilung des vorhandenen Budgets ist. In diesem Kontext sind kostspielige Klassenwiederholungen sowie umfangreiche Parallelstrukturen (auf Ebene der Schulformen und der Verwaltung) als Einsparungspotenziale zu benennen.

5.4.3 LehrerInnen und ihre Ausbildung

Die aktuellen Arbeitsbedingungen für LehrerInnen werden von vielen Expertinnen und Experten als herausfordernd bezeichnet. Abgesehen von mangelnden räumlichen Ressourcen sind sie durch das Primat der Fächerorientierung im österreichischen Bildungssystem auch strukturell eher auf ein allein- und eigenverantwortliches Handeln verwiesen, denn auf Teamarbeit. Teamsitzungen, gemeinsamer Austausch und Vernetzungen untereinander werden dadurch kaum gefördert und dementsprechend auch nicht in dem Ausmaß gelebt, wie es beispielsweise für den Kompensationsbereich typisch ist. Ebendiese Zusammen- und Teamarbeit ist dort jedoch eine Gelingensbedingung, während es im schulischen Bereich genau daran mangelt. In diesem Kontext sind LehrerInnen, die sich gegen den vorzeitigen Abbruch von Schülerinnen und Schülern engagieren, oft auch EinzelkämpferInnen, denen zudem nicht im erforderlichen Ausmaß Supervision für die eigene Psychohygiene zur Verfügung steht. Die Konsequenz aus diesem Alleinsein und Alleingelassenwerden ist für in der Prävention engagierte LehrerInnen nicht selten Überlastung bis hin zu Burn-out. Professionelle Unterstützung können hier Schulpsychologie und Schulsozialarbeit bieten, deren Mandat es auch ist, mit abbruchbegünstigenden Problemlagen umzugehen, nur steht dieses Angebot oft nicht in dem Ausmaß zur Verfügung, das im Rahmen einer Drop-out-Prävention und -Intervention notwendig wäre. Wäre das Unterstützungssystem entsprechend ausgebaut, bestünde für die Lehrkräfte auch wieder mehr Spielraum, sich auf ihre eigentliche Kernaufgabe – jene der Pädagogik – zu konzentrieren.

Die Interviewpartnerinnen und -partner sehen jedoch auch Optimierungspotenzial in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung. Diese müsse das Primat des Unterrichtsfaches etwas zurückdrängen und dafür Aspekte des Psychosozialen, der Gesprächsführung, des Konfliktmanagements sowie des Diversitätstrainings stärker hervorkehren. Insgesamt sei es notwendig, die LehrerInnenausbildung höherschwelliger zu positionieren und zudem das Ausmaß ihrer Diversitätsorientierung zu erhöhen. So sei es vor allem in

Hinblick auf Prävention und Intervention vorteilhaft, auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund zu achten, denn LehrerInnen mit Migrationshintergrund können die Funktion von Role-Models übernehmen, die die Gruppe der ganz besonders abbruchgefährdeten Jugendlichen mit Migrationshintergrund anspricht, da diese in ihnen gelungene Beispiele für Integration und Erfolg erkennen können. Empirische Analysen der aktuellen Ausbildungssituation zeigen jedoch, dass im Schuljahr 2011/12 nur 3,6 % der SchülerInnen in lehrerbildenden höheren Schulen eine nicht deutsche Umgangssprache aufwiesen, während ihr Anteil über alle Schulformen hinweg 19,3 % betrug (vgl. Statistik Austria 2013). An den pädagogischen Hochschulen wiederum wurden im Studienjahr 2012/13 auch nur 6,3 % Studierende mit einer nicht österreichischen Staatsbürgerschaft ausgewiesen (vgl. Statistik Austria 2014).

Zusammenfassend können also ein Ausbau des Unterstützungssystems in der Schule sowie die Diversität und eine Fokusverschiebung in der LehrerInnenausbildung als zentrale Präventionsmaßnahmen festgemacht werden.

5.4.4 Eltern und ihre Verantwortung

Das Verhältnis des Bildungssystems bzw. der Schulen zu den Eltern und die Beziehung der Eltern zu den Schulen ihrer Kinder sind ambivalent. Vielfach ist es so, dass sich die eine Partei über die andere beklagt und vice versa. Der Grund dafür wird von den interviewten Expertinnen und Experten in einem ungeklärten Verhältnis zueinander gesehen. Historisch gesehen liege die Hauptverantwortung für das Gelingen der Ausbildung der Kinder bei den Eltern.

„Die Hauptproblematik ist, dass die Lernergebnisverantwortung in Österreich bei den Eltern liegt und nicht bei den Schulen [...]. Die Lernergebnisverantwortung ist ... es ist so, wenn die Eltern dahinter sind, wenn sich die Eltern kümmern um den Schulerfolg, dann gelingt die Bildungskarriere meistens, wenn die Eltern sich nicht kümmern, dann gibt es

in vielen Fällen Schwierigkeiten oder Probleme“ (Interview 5: Person aus der Schulverwaltung).

Diese Verantwortung könnten jedoch viele Eltern aufgrund ihrer eigenen Belastungssituation nicht mehr übernehmen, und ein anderer Teil der Eltern sei mit dieser Verantwortung schlicht überfordert. Viele Eltern – v. a. jener SchülerInnen, die abbruchgefährdet sind – weisen eine (innere) Distanz zu Bildung allgemein und zur Schule ihrer Kinder im Besonderen auf. Eigene schlechte Schulerfahrungen lassen sie den Kontakt mit der Institution (bzw. den Lehrpersonen als deren Vertretung) vermeiden. Sie kommen also Gesprächsaufforderungen durch LehrerInnen oft nicht nach. Kontaktaufnahmen durch Schulsozialarbeit werden in diesen Fällen als erfolgreicher eingeschätzt. Die schlechten Erfahrungen lassen sich in nicht wenigen Fällen auf Selektionserfahrungen zurückführen, die die Eltern selbst erlebt haben, weshalb ihnen meist auch das kulturelle Kapital – sprich das Ausbildungsniveau – dazu fehlt, ihren Kindern bei der nach Hause verlagerten Lernleistung unterstützend zur Seite zu stehen. Schließlich sind zudem oftmals beide Elternteile genötigt, einer ganztägigen Erwerbstätigkeit nachzugehen, um den Lebensunterhalt sichern zu können, weshalb ihnen zuweilen auch die Kenntnis fehlt, ob und wie regelmäßig ihre Kinder die Schule besuchen.

In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Ganztagsschule ins Treffen geführt, um dieser sich selbst verstärkenden Abwärtsdynamik entgegenwirken zu können: Die Schule lagert viel an Lernleistung in das häusliche Umfeld aus, dieses kann in vielen Fällen die notwendige und erwartete Unterstützungsleistung nicht erbringen, und die unmittelbare Konsequenz sind Leistungsdefizite sowie in längerfristiger Perspektive der frühe Abbruch der Bildungslaufbahn. Die Ganztagsschule belässt demgegenüber viel größere Anteile der zu erbringenden Lernleistung innerhalb der eigenen Institution, kann Nachhilfe und Lernunterstützung in das eigene Leistungsportfolio integrieren, wodurch die Abhängigkeit von der Unterstützung durch das Elternhaus und mit ihr die

soziale Selektivität sinken. Insofern kann die Einführung der Ganztagschule als Präventionsmaßnahme gegen frühen Bildungsabbruch verstanden werden.

5.5. Maßnahmenlücken im Kompensationsbereich

Eine eindeutige Antwort auf die Frage, in welcher Region welche konkreten Maßnahmenlücken existieren, kann hier nicht gegeben werden, vielmehr erfolgt an dieser Stelle eine generelle Einschätzung der Maßnahmenlandschaft hinsichtlich ihrer (mangelnden) Abdeckung von Bedürfnissen der Zielgruppe sowie ihrer grundsätzlichen Struktur, die der Problemlage und dem Bedarf aus Sicht von Expertinnen und Experten des Feldes nicht gerecht wird.⁷⁷ Demnach ist es möglich, bestimmte Bereiche zu identifizieren, in denen es generelle und systematische Lücken im Kompensationsangebot gibt, nicht jedoch konkrete ungedeckte Bedarfe zu bestimmen.⁷⁸

Zunächst einmal wird eine generelle Lücke im Angebotssystem für benachteiligte Jugendliche und BildungsabbrecherInnen, d. h. für die Zielgruppe der Ausbildung bis 18, ausgemacht. Die Lücke manifestiert sich nicht so sehr im Fehlen von Angeboten an sich, jedoch im Fehlen von ausreichenden Plätzen. Dies führt zu teils langen Wartezeiten und Selektionskriterien (z. B. Aufnahmeprüfungen für die ÜBA) beim Eintritt. Diese generelle Lücke verschärft sich durch wahrgenommene Einschränkungen – unterschiedlich stark nach Bundesländern – des Leistungsumfangs für diese Zielgruppe seitens des AMS (z. B. Jugendwerkstätte, Berufsvorbereitungskurse).

Schließlich verschärft sich diese Lücke nochmals für sogenannte Flächenbundesländer mit strukturell benachteiligten Gebieten, wie sie in Ober- und Niederösterreich sowie

⁷⁷ Eine Liste der dafür (sekundär) ausgewerteten Interviews findet sich im Anhang.

⁷⁸ Teile der folgenden Ausführungen entstammen dem Forschungsbericht von Pessl/Steiner/Wagner (2015). Manche der dort gezogenen Schlussfolgerungen sind in generalisierter Form auch für die Ausbildung bis 18 stimmig und von Relevanz.

in der Steiermark zu finden sind. Hier wird zuweilen von einer regionalen Unterversorgung mit Maßnahmen und Maßnahmenplätzen gesprochen.

Zu den systematischen Lücken und Defiziten zählen niederschwellige Projekte bzw. Angebote stundenweiser Beschäftigung, Angebote für Jugendliche mit spezifischen (weiteren) Bedürfnissen, ein systematisches Übergangsmanagement sowie die Zuständigkeit der einzelnen Systeme auf Landesebene für die Zielgruppen im Zusammenhang mit der Ausbildung bis 18. Alle vier Themenstellungen werden in den folgenden Abschnitten diskutiert.

5.5.1 Niederschwellige Strukturen

Mit niederschwelligen Projekten sind in erster Linie Strukturen stundenweiser Beschäftigung gemeint. Entsprechende Angebote werden in einigen Bundesländern umgesetzt, wobei das Wiener „spacelab“ über die Landesgrenzen hinaus bekannt ist und ebenso wie das Grazer Projekt „Haltegriff“ als Prototyp eines niederschwelligen Zugangs wahrgenommen wird. Es handelt sich um Angebote, bei denen stundenweise gearbeitet werden kann und der Lohn bar ausgezahlt wird.

Für die Jugendlichen besteht keine Verbindlichkeit in Hinblick auf Mindestanwesenheiten. Solche niederschwelligen Angebote sind attraktiv für Jugendliche, die kurzfristig Geld brauchen, kein unmittelbares Interesse an Lernen haben und für die Strukturen, die bei unregelmäßiger Teilnahme sanktionieren und somit eine Teilnahmebarriere darstellen, ungeeignet sind. Es handelt sich dabei vorwiegend um NEET. Diese Jugendlichen brauchen zunächst einen niederschwelligen Einstieg in der beschriebenen Form. Diese erste lose Bindung dient auch als erster Ansatzpunkt für eine dauerhaftere Reintegration in das Bildungs- und Beschäftigungssystem, die im Laufe der Zeit durch entsprechende Aufbaumodule innerhalb der Maßnahme über die stundenweise Beschäftigung hinaus erfolgen kann.

An dieser Stelle wird eine gewisse Unvereinbarkeit zwischen verbindlichen Kursstrukturen, Anforderungen, die sich aus der AMS-Administration (in Bezug auf den DLU-Bezug) ergeben, und dem Bedarf der Zielgruppe an einer wie oben beschrieben sehr niederschweligen Teilnahme erkannt. So richtet sich das AMS-Angebot vornehmlich an arbeitsfähige und v. a. auch arbeitswillige Jugendliche. Für Jugendliche, die völlig demotiviert sind oder im Laufe der Zeit bereits eine große Systemferne aufgebaut haben, sind die meisten dieser Angebote nicht passend, wiewohl es sich – wie im Rahmen von Kapitel 2 herausgearbeitet werden konnte – bei dieser systemfernen Kernproblemgruppe um die größte Subgruppe handelt. Zu diesem Befund passt nicht, dass derzeit die entsprechenden sehr niederschweligen Projekte nur punktuell existieren und zudem Unsicherheit über die Fortführung der bestehenden Projekte herrscht.

In Bezug auf niederschwellige Strukturen gilt es also generell, Hürden in den unterschiedlichen Systemen dahin gehend zu hinterfragen, inwiefern sie Teilnahmebarrieren darstellen und inwiefern Adaptionen notwendig sind. In diesen Zusammenhang fällt – wie bereits erwähnt – die von den Interviewpartnerinnen und -partnern geschilderte Diskussion um die Mindestanwesenheit von 16 Stunden. Das Thema Niederschwelligkeit erschöpft sich allerdings nicht in diesem Aspekt. Wenn beispielsweise im Zuge der Evaluierung von AFit argumentiert wird, dass NEET kein unmittelbares Interesse an Lernen haben und deswegen ein Angebot, das eine Wissenswerkstatt enthält, per se nicht in Anspruch nehmen würden, gilt es, diesen Einwand kritisch zu hinterfragen. Dabei geht es um die Reflexion, wie Struktur und Inhalte einer solchen Wissenswerkstatt derart konzipiert sein könnten, dass sie sehr wohl auch für „systemferne“ Jugendliche attraktiv sind.

5.5.2 Spezifische Bedürfnisse

Neben den sehr niederschweligen Strukturen werden spezifische Bedarfe genannt, die über die Bundesländer hinweg durch das bestehende Unterstützungsangebot nicht

adäquat abgedeckt werden. Jugendliche mit Fluchterfahrungen können an vielen Maßnahmen nicht teilnehmen, wobei die Maßnahmen des BMBF im Rahmen der ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung hier eine Ausnahme bilden (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2015). Damit tritt erneut eine Lücke zutage, die bereits im Rahmen der Evaluierung von Jugendcoaching aufgezeigt wurde (vgl. Steiner et al. 2013). Abgesehen von der spezifischen Gruppe der Personen mit Fluchterfahrungen wird von den interviewten Expertinnen und Experten auch eine generelle Lücke hinsichtlich Maßnahmen speziell für Migrantinnen und Migranten ausgemacht. Zwar haben viele Maßnahmen hohe Anteile von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Migrationshintergrund, doch spezifische migrationsbezogene Bedarfslagen können besser in spezialisierten Einrichtungen – im Idealfall mit Trainerinnen und Trainern aus der eigenen ethnischen Community – abgedeckt werden. Mit dieser Feststellung wiederholt sich ein Befund, der sich bereits im Rahmen der quantitativen Analyse des Maßnahmenangebots ergeben hat.

Als weitere Lücken werden identifiziert: Projekte für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen, da diese Zielgruppe noch mehr auf sie zugeschnittene Angebote benötigt und zudem das Phänomen psychische Beeinträchtigung im Steigen begriffen ist. Es wird vermutet, dass die hohen Kosten eines derartigen Angebots die Ursache für die Unterversorgung mit entsprechenden Maßnahmen darstellen.

Auch in Bezug auf die Unterstützung bei rein schulischen Defiziten gibt es aus Sicht der Expertinnen und Experten zu wenige Angebote, da diese in der Regel für die Zielgruppe zu teuer sind, ein Mangel an entsprechenden Deutschkursen wird ebenfalls wahrgenommen. Das Fehlen von kostenloser Nachhilfe wiederum führt zu sozialer Ungleichverteilung der Leistungsfähigkeit und in weiterer Folge zu sozial selektivem Schulabbruch. Damit wird erstmals eine Lücke im Präventivbereich angesprochen, die sich durch die Feststellung eines Mangels an Angeboten für Jugendliche mit Lernschwächen, Lerndefiziten und Legasthenie ergänzen lässt. Durch das Fehlen einer für sie pädagogisch

angemessenen Unterstützung wird der vorzeitige Abbruch dieser Personengruppe begünstigt.

Schließlich wird Wohnungslosigkeit als Problemlage geschildert, die im Zuge des Unterstützungsangebotes noch unzureichend abgedeckt ist. Dabei wird die Unmöglichkeit einer Teilnahme an Projekten problematisiert, wenn der Bedarf an Unterbringung/ Wohnen nicht entsprechend abgedeckt werden kann.

5.5.3 Case- und Übergangsmanagement

An der momentanen Situation des Kompensationssystems werden mehrere Aspekte kritisiert. Es ist dies zum einen das zu kurz geratene Outplacement im Anschluss an Maßnahmen wie Produktionsschulen oder überbetriebliche Lehrausbildung. Dazu kommt die Kritik an mangelnder Koordination und Übersicht in Bezug auf die bestehende Maßnahmenlandschaft, die zuweilen sogar so weit geht, dass anstelle der Etablierung neuer Angebote zunächst die Verknüpfung bestehender verlangt wird. Schließlich stehen die oft langen Wartezeiten im Übergang von einer Maßnahme zu einem Folgeangebot in der Kritik, wenn die ÜBA beispielsweise nur im Herbst TeilnehmerInnen aufnimmt, wo die Gefahr besteht, dass zwischenzeitlich die Motivation verloren geht und Jugendliche wieder abtauchen.

Ein möglicher Lösungsansatz für all diese Problematiken liegt in einem Case-Management der Jugendlichen. Es bedarf demnach einer für den einzelnen Jugendlichen zuständigen Betreuungsperson, die eine für diese Zielgruppe als besonders essenziell erkannte persönliche Beziehung aufbaut, die/den Jugendliche/n durchgängig begleitet und gemeinsam mit ihr/ihm eine aufbauende und sinnvoll abgestimmte Unterstützungsstrategie entwickelt. Dem muss unter Umständen bereits eine erste Kontaktherstellung im Sinne einer aufsuchenden Strategie für die systemferne Kernproblemgruppe (wie sie in Kapitel 2 herausgearbeitet worden ist) vorausgehen. Auf diese Weise kann besser

als jetzt eine Systemanbindung initiiert und sodann eine effektive und auch effiziente Maßnahmenabfolge sichergestellt sowie der unkoordinierte „Projekttourismus“ hintangehalten werden. Diese Funktion des Case-Managements bedarf Zeit für das einzelne Individuum und kann daher nicht beim AMS (bzw. nicht innerhalb seiner bestehenden Strukturen) angesiedelt sein, sondern sollte durchaus auch als Entlastung für das Arbeitsmarktservice fungieren. Darüber hinaus erlaubt es ein bestehendes Case-Management, das Outplacement innerhalb von Interventionsmaßnahmen zu reduzieren, so wie dies im Beispiel von AusbildungsFit bereits gelebt wird. Aufgrund der mit dieser Maßnahme verbundenen Synergieeffekte besteht neben den Kosten dafür auch das Potenzial für Einsparungen. Das Jugendcoaching erfüllt in seiner „Stufe 3“ diese Anforderungen bereits, v. a. dann, wenn es sich der Zielgruppe NEET widmet. Hier bestünde jedoch Ausbaubedarf, wenn man einerseits den Anteil von 20 % Stufe-3-Betreuungen im Rahmen von Jugendcoaching betrachtet (wobei es sich hierbei nicht alleine um NEET handelt) und andererseits das Ausmaß der „systemfernen Kernproblemgruppe“ (vgl. Kapitel 2) dazu vergleicht.

5.5.4 AkteurInnenübergreifende Abstimmung der Angebote auf Landesebene

Schließlich wird in einzelnen Bundesländern weniger ein prinzipieller Mangel an Angeboten als die unterschiedlichen Zuständigkeiten für die Zielgruppe als Problematik sichtbar bzw. explizit von den Interviewpartnerinnen und -partnern problematisiert. Die breite Zielgruppe Jugendlicher mit Exklusionserfahrungen und Benachteiligungen am Übergang von der Schule in weiterführende Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt ist auf das Land, das AMS und das Sozialministeriumservice aufgeteilt. Die Zuteilung verläuft dabei nach Leistungsniveaus bzw. bestimmten Signalen dafür. Entsprechende Zuteilungskriterien werfen durchaus Fragen auf, die an dieser Stelle allerdings nicht erörtert werden sollen. Bemerkenswert ist jedoch, dass man sich zuweilen voneinander abgrenzt und die Klientel des anderen als besonders herausfordernd bezeichnet.

Diese Aufteilung der Zuständigkeit für Zielgruppen zwischen den Institutionen auf Landesebene stößt dabei an Grenzen. So kann es sein, dass ein Teil der Jugendlichen als „zu gut“ für die eine und „zu schlecht“ für die andere Maßnahme wahrgenommen wird und dementsprechend an keinem der Angebote teilnehmen kann.

Schließlich ist in Hinblick auf die aufgeteilten Zuständigkeiten auch die Frage nach möglichen kontraproduktiven Implikationen zu stellen, die im Falle mangelnder Kooperation der zuständigen Institutionen auftreten könnten. Unter Kooperation ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die einzelnen Institutionen als Teil eines Gesamtsystems zu verstehen sind. Gerade im Kontext der geplanten Ausbildung bis 18 gilt es, Möglichkeiten zu finden, die einzelnen Systeme gut zu vernetzen und existierende Maßnahmen zu kombinieren, damit Jugendliche nicht an den Schnittstellen verloren gehen.

Was die Planung und gegenseitige Abstimmung von Maßnahmen aufeinander betrifft, werden die Ausgangssituationen in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich eingeschätzt. Auf der einen Seite stehen Bundesländer, in denen zumindest die gegenseitige Information über die jeweilige Maßnahmenpalette Tradition hat und oft auch dazu führt, dass Maßnahmen zwischen AMS, Sozialministeriumservice und Bundesland aufeinander abgestimmt sowie Doppelgleisigkeiten vermieden werden. Trotz aller Kooperation bewegen sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure jedoch meist in ihrem jeweiligen voneinander abgegrenzten Zuständigkeitsrahmen und sind verschiedenen Formalvorgaben verpflichtet, die der Gemeinsamkeit Grenzen setzen.

Dem Land wird in diesem Kontext meist die Zuständigkeit für die „schwierigste Klientel“ zugesprochen, der zuweilen auch die Eignung für eigene Maßnahmen abgesprochen wird. Auch die „AMS-Klientel“ kommt nach Ansicht mancher Akteurinnen und Akteure in den „Genuss“ dieses Vorurteils. Auf der anderen Seite finden sich Bundesländer, in denen die Kooperation erst am Beginn steht und AFit mehr oder minder die Initialzün-

dung dafür darstellt, einen grundsätzlicheren Abstimmungsprozess etwa zwischen AMS und Sozialministeriumservice anzustoßen, um Doppelgleisigkeiten zu verhindern. Eine Idee dabei ist, dass das Sozialministeriumservice für alle Ausbildungen im Vorfeld des Arbeitsmarkts zuständig sein könnte und das AMS sich auf all jene Maßnahmen konzentriert, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt stehen, auch wenn dies Qualifizierungen sein sollten, um die direkten Arbeitsmarktchancen des Individuums zu erhöhen. In Ländern, in denen diese Abstimmung bereits gut funktioniert, wurde – bevor sie noch unter einem Dach vereint worden sind – beispielsweise explizit darauf geachtet, dass AFit und die Produktionsschulen einander regional ergänzen und nicht am selben Ort konkurrenzieren.

Resümierend kann – was die Angebotslandschaft und ihre Lücken betrifft – festgestellt werden, dass es im Anschluss an AFit durchaus Maßnahmenlücken gibt, die das Potenzial haben, die Effektivität der geleisteten Anstrengungen wieder teilweise zu unterminieren, worunter die Gesamteffizienz der Interventionen leiden kann. Hier sollte darauf Bedacht genommen werden, dass durch die Ausbildung bis 18 Lücken geschlossen und durch ein entsprechendes Case-Management lange Wartezeiten, Eintrittsbarrieren sowie leere Kilometer vermieden werden.

Im Rahmen der Ausbildung bis 18 sollte zudem darauf Bedacht genommen werden, dem zuweilen im Zuge der Evaluation zutage tretenden „Kantönligeist“ gepaart mit einem Schuss Schrebergartenmentalität entgegenzuwirken. Da es sich bei der Ausbildung bis 18 um ein nationales Programm von großer Dimension handelt, in das eine hohe Anzahl von Stakeholdern involviert ist, ist diese Forderung am besten innerhalb dieses Programms zu erfüllen, auch wenn die Kooperation in den einzelnen Maßnahmen entsprechend gelebt werden muss, um sie mit Leben zu erfüllen. Hier gehört der Blick für das Gesamtziel geschärft, und dieses Ziel liegt in der optimalen Unterstützung der Gesamtzielgruppe und nicht in möglichst friktionsfreien Durchführungsbedingungen für einzelne Maßnahmen einzelner Stakeholder oder Träger.

5.6 Empfehlungen

5.6.1 Zusammengefasste Maßnahmenempfehlungen

Insgesamt war es sowohl im Bereich der Prävention und Intervention als auch im Bereich der Kompensation möglich, eine Reihe von Ansätzen und Maßnahmen zu definieren, die einerseits dazu beitragen, Abbruchursachen entgegenzuwirken sowie andererseits ungedeckten Bedarfen von Abbrecherinnen und Abbrechern zu begegnen. Beides trägt dazu bei, die Ausbildung bis 18 erfolgreich umzusetzen.

Im Bereich der Prävention und Intervention sind dabei insbesondere folgende Ansatzpunkte zu nennen:

- » Es bedarf einer generellen Reduktion der Selektivität des österreichischen Bildungssystems. Hierarchisierung und Schwächensanktionierung haben in gewissem Sinne automatisch Abbruch zur Folge.
- » Die Forderung der Akteurinnen und Akteure vor Ort nach mehr Ressourcen und das Faktum der vergleichsweise hohen investierten Mittel in das Schulsystem widersprechen einander und lassen die Frage der Ressourcenverteilung als virulent erscheinen, wodurch auch die indexbasierte Finanzierung von Schulen angesprochen ist (vgl. Bacher 2014).
- » Die Ganztagschule kann mehr Verantwortung für das Lernergebnis der SchülerInnen übernehmen und lässt die sozial sehr selektiv wirksame Bedeutung der elterlichen Unterstützung in den Hintergrund treten.
- » Ein Ausbau des Unterstützungssystems ermöglicht es Lehrerinnen und Lehrern, sich auf ihren pädagogischen Kernauftrag zu konzentrieren, während eine stärker psychosozial angereicherte und die Stärken der Diversität erkennende LehrerInnenbildung dazu beiträgt, das Handlungsportfolio zu erweitern und Role-Models zu bilden.

Im Feld der Kompensation lassen sich folgende Lücken im Angebot bzw. auch eine strukturell-strategische Herausforderung für die Stakeholder erkennen:

- » Zunächst einmal geht es ganz simpel um ein Mehr an Plätzen, wonach Bedarf besteht. Dies ist – wenn es um die Umsetzung einer Ausbildung bis 18 geht – geteilte Meinung. Dieser Bedarf an einem Mehr manifestiert sich jedoch nicht rein in inhaltlichen Lücken, sondern es ist auch ein Ausbau bestehender Maßnahmen angezeigt.
- » Darüber hinaus besteht ein ungedeckter Bedarf an niederschwelligen Angeboten (z. B. in Form von stundenweiser Beschäftigung), die der systemfernen Kernproblemgruppe einen langsamen Wiedereinstieg ermöglichen.
- » Spezifische Zielgruppen sind mit dem derzeitigen Maßnahmenangebot akut unterversorgt, es sind dies Personen mit Fluchterfahrung und Jugendliche mit psychischen Problemen.
- » Viele Jugendliche bedürfen einer Vertrauensperson und brauchen jemanden, der/die sie begleitet, gemeinsam mit ihnen Möglichkeiten erarbeitet und die Umsetzung reflektiert. Mit anderen Worten: Es bedarf eines Case-Managements, um dem Abtauchen von Jugendlichen entgegenwirken zu können.
- » Schließlich bedarf es aufseiten der Stakeholder einer Bewusstseinsbildung, dass alle gemeinsam an der Umsetzung eines gemeinsamen Ziels arbeiten und daher miteinander kooperieren, anstatt sich und die eigene Klientel voneinander abzugrenzen.

5.6.2 Didaktische Empfehlungen⁷⁹

Was nun die konkrete Umsetzung von Maßnahmen betrifft, wurden für die Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss didaktische Grundsätze festgelegt, die als Orientierung für Kompensationsangebote im Bildungsbereich an sich herangezogen

⁷⁹ Die folgenden Passagen entstammen dem Dokument Steiner, M. (im Erscheinen): „Dossier zum Thema: Zweiter Bildungsweg“, verfasst als Onlinedokument für die Web-Page www.erwachsenenbildung.at.

werden können, weil sie einerseits den auf europäischer Ebene herausgearbeiteten Good-Practice-Kriterien von Second-Chance-Angeboten sehr nahe kommen (vgl. EU-Commission 2013a) und andererseits im Einklang mit der österreichischen LLL-Strategie (vgl. BMUKK 2008; vgl. Donauuniversität Krems 2007) stehen. Darüber hinaus ist durchaus auch angezeigt, diese Grundsätze hinsichtlich ihrer Eignung für die Primärausbildung zu diskutieren:

- » Die TeilnehmerInnen- oder Lebensweltorientierung: Damit soll das Bestreben zum Ausdruck kommen, dass sich die Lerninhalte an der Lebenswelt der TeilnehmerInnen orientieren. „Soziokulturell und milieuspezifisch geprägte Denk- und Verhaltensschemata, Erfahrungen, Kenntnisse und Werthaltungen“ (BMUKK 2013b, 67) sollen den Ausgangspunkt bilden. In der Idealvorstellung bestimmen die TeilnehmerInnen über Themen, Inhalte, Ziele und Methoden des Lernprozesses selbst, weshalb Lebensweltorientierung immer auch mit Partizipation einhergeht. Kritisch wird gegen den Ansatzpunkt dieses didaktischen Grundsatzes von konstruktivistischer Seite eingebracht (Arnold 2005, zit. nach BMUKK 2013b, 68), dass durch ein solches Setting nicht die Entwicklung neuer Perspektiven, sondern potenziell das Verharren im eigenen Erfahrungshorizont gefördert wird. Aufgrund der zu erwartenden Diversity unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Lebensweltorientierung für die einen einer Horizonterweiterung für die anderen gleichkommt. Insofern relativiert sich diese Kritik deutlich und tritt die Empowerment-Zielsetzung dieses pädagogischen Grundsatzes verstärkt zutage.
- » Lernprozesse sollen – dem entsprechenden didaktischen Prinzip zufolge – möglichst selbstbestimmt und selbst gesteuert durch die TeilnehmerInnen sein. Das bringt auch einen Wandel der Rolle von Lehrenden mit sich, die zunehmend die Funktion von Moderatorinnen und Moderatoren des Lernprozesses übernehmen. Ziel ist, die Eigenverantwortung für die Lernprozesse sowie die Lernmotivation zu steigern.

- » Der didaktische Grundsatz der Handlungsorientierung zielt darauf ab, „kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander“ (BMUKK 2013b, 72) zu bringen, wofür sich offene Formen des Unterrichts wie Projektarbeit und Stationenlernen besonders eignen. Lernende sollen zu Akteurinnen und Akteuren im Lernprozess werden, Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden einen zentralen Stellenwert einnehmen. Zuweilen wird dies auch unter dem Grundsatz der Kompetenzorientierung subsumiert, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass im Zentrum des pädagogischen Prozesses an die Stelle des Inhalts die Handlungsorientierung, also der Erwerb von Handlungskompetenz für alltägliche Situationen, tritt. Ein alternatives Verständnis von Kompetenzorientierung bringt das Anschließen an die Ressourcen und Stärken der TeilnehmerInnen anstelle eines defizitorientierten Lernklimas zum Ausdruck.

- » Der Grundsatz der Binnendifferenzierung bringt zum Ausdruck, dass nicht ein für alle TeilnehmerInnen gleiches Standardlernangebot im Zentrum steht, sondern eine Differenzierung nach Vorwissen, Interessen und Lernprofilen der einzelnen TeilnehmerInnen erfolgt. „Die Differenzierung bezieht sich beispielsweise auf die Art, die Anzahl der gestellten Aufgaben, den Schwierigkeitsgrad, das Arbeitstempo oder den Anteil an Selbstständigkeit bei der Aufgabenbewältigung.“⁸⁰

- » Der Grundsatz der Individualisierung stellt das logische Gegenstück zur Binnendifferenzierung dar. Es wird damit zum Ausdruck gebracht, dass alle Lernenden „gemäß ihrer Persönlichkeit, ihren Lernvoraussetzungen und Potenzialen bestmöglich“ (BMUKK 2013b, 74) gefördert und gefordert werden sollen.

- » Das exemplarische Lernen als didaktischer Grundsatz zielt auf ein Verständnis von Strukturen, Prozessen, Gesetzmäßigkeiten und Paradigmen als Kern aller Lehr- und

⁸⁰ http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/BMBF_Curriculum-Pflichtschulabschluss_Pruefung.pdf, 8.

Lernleistungen ab. Statt große Quantitäten von Lernstoff zu absorbieren, sollen die Lernenden durch eine intensive Auseinandersetzung mit einem Exempel in die Lage versetzt werden, auf dahinterliegende Mechanismen zu schließen. Ein derartiges Verständnis erlaubt Schlussfolgerungen auf ähnlich gelagerte Fälle, ohne sie eigens gelernt haben zu müssen. Auf diese Art ist es möglich, der Stofffülle zu begegnen, die im praktischen pädagogischen Handeln oft einen zwanghaften Imperativ darstellt und didaktische Freiräume einschränkt.

- » Der Grundsatz von Chancengleichheit und Diversität zielt auf eine Wertschätzung von Verschiedenheit und die Reflexion von Ausgrenzungsmechanismen in Abhängigkeit beispielsweise von Ethnie, Geschlecht und Religion ab.
- » Schließlich wird der Grundsatz der Vielfalt von Lehr- und Lernarrangements für die Didaktik von erwachsenengerechten Second-Chance-Angeboten als essenziell erachtet. Der Frontalvortrag findet darin genauso seinen Platz wie Gruppenarbeiten. Eine Checkliste für das konkrete didaktische Handeln (vgl. BMUKK 2013b, 87 f.) empfiehlt den Einsatz von Methoden, die u. a. selbst organisiertes Lernen ermöglichen, die Selbstkompetenz fördern, die Sachkompetenz erhöhen, zur Entwicklung von Sozialkompetenz beitragen, Widerstand erlauben, Partizipation, kritische Reflexion sowie Gesprächskultur fördern, Diversität nutzen, am Alltag ansetzen, das Lernen mit allen Sinnen ermöglichen und zu kreativem Denken anregen.

Im Zuge der Evaluierung des ESF-Programms im Bereich Erwachsenenbildung (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2015) konnte zudem nachgewiesen werden, dass die LLL-Prinzipien bei der Wirksamkeit der Maßnahmen von entscheidender Bedeutung sind und dass dabei neben der Kompetenzorientierung, der Förderung des LLL, der Lebensphasenorientierung und der Fokussierung auf die/den Lernenden (Lernende im Mittelpunkt) die „Lifelong Guidance“ als ganz besonders wirksam hervortritt. Die sozialpädagogische Betreuung, die kontinuierliche Bildungs- und Berufsberatung, das Outplacement sowie

die Hilfe zur Selbsthilfe sind hierbei entscheidende Punkte und fördern – wie sich sowohl auf Basis quantitativer als auch qualitativer Analyseergebnisse zeigt – die Wirksamkeit der Maßnahmen.

Diese didaktischen Grundsätze können als richtungsweisend für all die Maßnahmen verstanden werden, die im Kompensationsbereich umgesetzt und zusätzlich benötigt werden, um die Ausbildung bis 18 umzusetzen. Die Empfehlung beschränkt sich jedoch nicht zwingend auf den Bereich der Kompensation, denn auch im Rahmen der Erstausbildung kann die Beachtung der vorgestellten didaktischen Grundsätze eine präventive Wirkung entfalten.

6 ZUSAMMENFASSENDE SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEM VERGLEICH VON BEDARF UND ANGEBOT

Es sind rund 16.000 Jugendliche unter den 15- bis 17-Jährigen, die die Zielgruppe der Ausbildung bis 18 bilden. All diese Jugendlichen sind jedoch nicht im gleichen Ausmaß systemfern und benötigen nicht gleich intensive Maßnahmen. Rund 10 % von ihnen können als weitgehend „problemlos“ eingestuft werden, weil sie relativ rasch den Weg zurück in das (Ausbildungs-)System antreten. Diese Jugendlichen bedürfen kaum einer intensiveren Betreuung, sondern hier scheint Coaching zur Beratung hinsichtlich des eingeschlagenen Wegs ausreichend zu sein.

Knapp 15 % der jugendlichen FABA können der „unqualifizierten Beschäftigtengruppe“ zugerechnet werden. Eine Kombination aus einer Qualifikation mit entsprechend remunerierten Beschäftigungsanteilen scheint hier das Mittel der Wahl.

30 % der FABA können als „systemangebundene Fluktuationsgruppe“ bezeichnet werden. Diese Gruppe hat eine Grundmotivation zur Systemeinbindung und dürfte erhöhten Orientierungsbedarf haben. Darüber hinaus verlangen relativ heterogene Problemlagen ein ebenso heterogenes Unterstützungsangebot.

Schließlich umfasst die „systemferne Kernproblemgruppe“ ein Ausmaß von mehr als 45 %. Aufsuchenden und aktivierenden Maßnahmen sollten hier niederschwellige und zunächst möglichst informelle und flexible Einstiegsangebote zur Heranführung an Qualifikation und Beschäftigung folgen.

Insgesamt werden von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren sowie Stakeholdern (AMS, SMS, BMFWF, BMBF, Bundesländer) bereits beträchtliche Aktivitäten gesetzt, die der Zielgruppe der FABA im Bereich der Kompensation ihres fehlenden Abschlusses

und ihrer Systemintegration zugutekommen. Hunderte von Maßnahmen und Tausende von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind hier anzuführen. Dennoch gibt es Lücken zu verorten:

- » Zunächst einmal geht es ganz simpel um ein Mehr an Plätzen, wo Bedarf besteht. Dies ist – wenn es um die Umsetzung einer Ausbildung bis 18 geht – geteilte Meinung. Dieser Bedarf manifestiert sich jedoch nicht rein in inhaltlichen Lücken, sondern es ist auch ein Ausbau bestehender Maßnahmen angezeigt.
- » Darüber hinaus besteht ein ungedeckter Bedarf an niederschwelligen Angeboten (z. B. in Form von stundenweiser Beschäftigung), die der systemfernen Kernproblemgruppe einen langsamen Wiedereinstieg ermöglichen.
- » Spezifische Zielgruppen sind derzeit mit einem Maßnahmenangebot akut unterversorgt, es sind dies beispielsweise Personen mit Fluchterfahrung und Jugendliche mit psychischen Problemen.
- » Viele Jugendliche bedürfen einer Vertrauensperson und brauchen jemanden, der/ die sie begleitet, gemeinsam mit ihnen Möglichkeiten erarbeitet und die Umsetzung reflektiert, kurz: Es bedarf eines Case-Managements, um dem Abtauchen von Jugendlichen entgegenwirken zu können. Die Aktivitäten, die das Jugendcoaching hier setzt, sollten verstärkt werden.
- » Angesichts des Koppelungsmechanismus zwischen den Bereichen innerhalb und außerhalb von Schule bzw. (Aus-)Bildung ist es bei kompensatorischen Maßnahmen wesentlich, die Systemgrenzen zu überbrücken, also nicht reine Kompensationsfunktionen in Hinblick auf schulische Problematiken zu übernehmen, sondern einem holistischen Ansatz zu folgen. Beispiele dafür sind neben den Produktionsschulen auch die (ESF-geförderten) Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss, wo die jugendlichen TeilnehmerInnen mit ihren gesamten Thematiken und nicht beschränkt auf ihre Rolle als SchülerInnen gesehen werden.
- » Schließlich bedarf es aufseiten der Stakeholder einer Bewusstseinsbildung, dass alle gemeinsam an der Umsetzung eines geteilten Ziels arbeiten und daher miteinander kooperieren, statt sich und die eigene Klientel voneinander abzugrenzen.

Die berechnete Integrationslücke von 16.000 Jugendlichen ist jedoch keine schicksalhaft vorgegebene Zahl, sondern auch davon abhängig, wie gut entsprechende Präventions- und Interventionsmaßnahmen im formalen Bildungssystem wirken, denn Jugendliche, die zuvor ihre Laufbahn nicht abbrechen, müssen dann nicht durch Kompensationsmaßnahmen reintegriert werden.

Primäre Ansatzpunkte sind hier jene Schulformen, die von großen Anteilen einer Eintrittskohorte verlassen werden und die im Anschluss ihre gesamte Bildungslaufbahn abbrechen. Zu nennen sind hierbei insbesondere kaufmännische Formen von berufsbildenden mittleren Schulen sowie das duale Ausbildungssystem. Darauf beziehen sich bereits Maßnahmen wie beispielsweise das Lehrlingscoaching oder die Praxis-Handelschule. Während das Lehrlingscoaching jedoch zu hochschwellig angesiedelt gewesen sein dürfte (und im Zuge der bundesweiten Ausrollung überarbeitet werden soll), muss sich bei einer bundesweiten Ausbreitung der Praxis-HAS erst noch zeigen, ob sich die positiven Ergebnisse des Schulversuchs in der Breite reproduzieren lassen.

An dieser Stelle ist jedoch nicht alleine das formale Ausbildungssystem angesprochen, denn auch Interventionen im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik können einen Beitrag leisten. Zu nennen ist an dieser Stelle insbesondere die überbetriebliche Lehrausbildung, die mit Abbruchquoten von rund einem Drittel und den Anteilen, die keine erfolgreiche Lehrabschlussprüfung erlangen, großes Potenzial erkennen lässt, einen stärkeren Beitrag zur Reduzierung des vorzeitigen Bildungsabbruchs leisten zu können.

Betrachtet man die Maßnahmenlandschaft, die dem Präventions- und Interventionsbereich zugeordnet werden kann, etwas näher, so werden bestimmte Lücken sichtbar:

- » Maßnahmen, die das Umfeld der abbruchgefährdeten Jugendlichen (Eltern, LehrerInnen) miteinbeziehen, sind stark unterdurchschnittlich ausgeprägt und sollten aufgrund ihres präventiven Potenzials verstärkt werden.

- » Maßnahmen die sich der spezifischen Gruppe von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf widmen, sind angesichts der Abbruchgefährdung dieser Personengruppe unterdimensioniert und sollten ausgebaut werden.
- » Exklusiv auf Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgerichtete Maßnahmen sind angesichts der Abbruchgefährdung dieser Personengruppe in klarer Unterzahl und sollten zwar sensibel (hinsichtlich einer möglichen Diskriminierungswirkung), aber doch ausgebaut werden.

Die Prävention ist darüber hinaus auch nicht nur eine Frage konkreter Maßnahmen zur Unterstützung bestimmter Personen(gruppen), sondern spricht auch umfassendere, weil systembezogene, Aspekte an:

- » Es bedarf einer generellen Reduktion der Selektivität des österreichischen Bildungssystems. Hierarchisierung und Schwächensanktionierung haben in gewissem Sinne automatisch Abbruch zur Folge. Laufende Beurteilungen erschweren die Selbstwertbildung jenseits von Noten, durch Klassenwiederholungen wird Selbstvertrauen untergraben, durch Schwächensanktionierung bleibt die Begabungsförderung hinter ihren Möglichkeiten zurück, durch die Hierarchisierung von Schulformen wird der Weiterverweis nach unten anstelle einer spezifischen Unterstützung am Standort und im vertrauten Klassenumfeld befördert. All diese Tendenzen fördern vorzeitigen Abbruch und bedürfen im Sinne einer Abbruchsprävention einer Reform.
- » Die Ganztagschule kann mehr Verantwortung für das Lernergebnis der SchülerInnen übernehmen und lässt die sozial sehr selektiv wirksame Bedeutung der elterlichen Unterstützung in den Hintergrund treten. So können Lernunterstützung und Nachhilfe im schulischen Kontext erbracht werden, und die Ergebnisverantwortung liegt nicht mehr so stark im Elternhaus.

- » Ein Ausbau des Unterstützungssystems ermöglicht es Lehrerinnen und Lehrern, sich auf ihren pädagogischen Kernauftrag zu konzentrieren. Schulsozialarbeit und Schulpsychologie sollten demnach ausgebaut werden, da es auf diese Weise auch möglich ist, LehrerInnen zu entlasten, frühzeitig bei außerschulischen Problemstellungen einzugreifen und schulische Ausgrenzungserfahrungen zu reflektieren. Damit wäre es in Kooperation mit den Schulen auch leichter möglich, sichere Räume zu schaffen, in denen Diversität möglich ist, um hinter die Symptome zu blicken, also Ursachen zu bearbeiten, statt nur Symptome zu kurieren.
- » Eine stärker psychosozial angereicherte und die Stärken der Diversität erkennende LehrerInnenbildung kann dazu beitragen, das professionelle Handlungsportfolio der LehrerInnen zu erweitern. Eine Erhöhung des Anteils von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund wiederum wäre eine erfolgversprechende Strategie, Role-Models zu bilden, die eine spezifische Motivation für die entsprechenden SchülerInnen darstellen können, weil es für sie so erlebbar wird, dass Integration funktioniert.
- » Die Forderung der Akteurinnen und Akteure vor Ort nach mehr Ressourcen und das Faktum der vergleichsweise hohen investierten Mittel in das Schulsystem widersprechen einander und lassen die Frage der Ressourcenverteilung als virulent erscheinen. Durch die Reduzierung von Parallelstrukturen (in der Verwaltung und bei Schulformen) sollte es möglich sein, Ressourcen für gezielte Investitionen in den pädagogischen Prozess und seine Unterstützungssysteme zu lukrieren, die sich positiv (im Sinne einer Reduktion) auf den vorzeitigen Bildungsabbruch auswirken können.

7 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Adamowitsch, Michaela/Lehner, Lisa/Felder-Puig, Rosemarie (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: Ludwig-Boltzmann-Institut – Health Promotion Research.

Arnold, Rolf (2005): Didaktik und Methodik des Erwachsenenlernens. In: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Bacher, Johann (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner Claudia (Hrsg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, 79–101.

Bacher, Johann et al. (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. Wien: ISW/IBE/JKU.

Bacher, Johann (2014): Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen. Version 3. Linz: JKU.

Bauer, Philipp/Riphahn, Regina T. (2006): Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. In: Economic Letters Vol. 91 (1), 90–97.

Bergmann, Nadja et al. (2011): Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. Studie im Auftrag des BMASK. Wien: L&R Social Research.

Bergmann, Nadja/Schelepa, Susanne (2011): Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. Studie im Auftrag des BMASK. Wien: L&R Social Research.

Biffl, Gudrun/Steinmayr, Andreas/Wächter, Natalia (2009): Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktferner Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol. Krems: Donauuniversität Krems.

Bissuti, Romeo et al. (2013): Bedarfsanalyse unterstützender Maßnahmen von sozial benachteiligten männlichen Jugendlichen an der Schnittstelle Ausbildung und Erwerbsarbeit. BMASK. Wien: Men.

Black, Susan (2002): Keeping kids in school. Who can play the biggest role in preventing dropouts? In: American School Board Journal Vol. 189 (12), 50–52.

BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien: BMUKK.

BMUKK (2012): Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Österreich. Wien: BMUKK.

BMUKK (2013a): Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung – Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen. Wien: BMUKK.

BMUKK (2013b): Handreichung zum Pflichtschulabschluss. Pädagogisch-didaktische Überlegungen. Wien: BMUKK.

BMWFJ (2011): Jugendwohlfahrtsbericht 2010: Wien: BMWFJ.

Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

BSB (2011): „Jugendcoaching“, Wien: Bundessozialamt.

Coles, Bob et al. (2010): Estimating the life-time cost of NEET: 16–18 year olds not in Education, Employment or Training. York: University of York.

Creed, Peter A./Reynolds, Judith (2001): Economic deprivation, experiential deprivation and social loneliness in unemployed and employed youth. In: Journal of Community & Applied Social Psychology Vol. 11, 167–178.

Croninger, Robert/Lee, Valerie (2001): Social capital and dropping out of school. Benefits to at-risk students of teachers support and guidance. In: The Teachers College Record Vol. 103 (4), 548–581.

Damm, Lilly/Hutter, Hans-Peter (2009): Chronisch krank – die Schüler oder die Schule? In: Pediatie & Pädologie Vol. 44 (3), 16–22.

Donauuniversität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe. Krems: Donauuniversität Krems.

Dorninger, Christian (2014): Nachholen von Bildungsabschlüssen. Schulen für Berufstätige. In: Magazin Erwachsenenbildung Vol. 21, 11-1 bis 11-5.

Dornmayr, Helmut (2006): Benachteiligte Jugendliche am Arbeitsmarkt. Jugendliche ohne Berufsbildung. Ausgewählte Ergebnisse einer ibw-öibf-Studie über 20- bis 24-jährige ohne Sekundarabschluß II im Auftrag des AMS Österreich. In: AMS-Report 59, 13–22.

Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine (2013): Lehrlingsausbildung im Überblick 2013. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. IBW-Forschungsbericht Nr. 176. Wien: IBW.

Drexler, Arthur et al. (2012): Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Tiroler Einrichtungen. Eine Grundlagenstudie. Innsbruck: Universität Innsbruck.

Eder, Franz (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Wien.

Eder, Franz (2011): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen. Salzburg: Universität Salzburg.

Enggruber, Ruth (2003): Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten. Ein Systematisierungsversuch. In: Busian, Anne et al. (Hrsg.): Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten – wirksame Unterstützung vor Ort? Dortmund: Sfs, 9–27.

EU-Commission (2013a): Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education. Brüssel: EC.

EU-Commission (2013b): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Brüssel: EC.

EU-Council (2011): COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. In: Official Journal of the European Union Nr. 2011/C 191/01, Brüssel: European Council.

EU-Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Brüssel: Europäischer Rat von Lissabon.

Eurofound (2012): NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Europäische Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel: EK.

Europäischer Rechnungshof (2006): Sonderbericht 1/2006 über den Beitrag der europäischen Sozialfonds zur Bekämpfung des vorzeitigen Schulabgangs. Luxemburg: Europäischer Rechnungshof.

Field, Simon/Kuczera, Malgorzata/Pont, Beatriz (2007): No more Failures. Ten Steps to Equity in Education. Paris: OECD.

Friedrich, Monika/Remberg, Annette (2005): Wenn Teenager Eltern werden ... Lebenssituation jugendlicher Schwangerer und Mütter sowie jugendlicher Paare mit Kind. Studie im Auftrag der BZgA. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Großegger, Beate (2009): Soziale Exklusion aus lebensweltlicher Perspektive. Familienalltag in benachteiligten Lebenslagen. Marginalisierungserfahrungen, Exklusionsempfinden und Bewältigungsstrategien von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.

Hammer, Torild (2000): Mental health and social exclusion among unemployed youth in Scandinavia. In: International Journal of Social Welfare Vol. 9, 53–63.

Hammond, Cathy et al. (2007): Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.

Hickman, Gregory P. et al. (2008): Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. In: The Journal of Educational Research Vol. 102 (1), 3–14.

Hofer, Konrad (2013): Ohne Arbeit. Über die eingeschränkten Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten von AsylwerberInnen. Eine qualitative Studie im Auftrag der AK. Wien: Institut für qualitative Arbeits- und Lebensweltforschung.

Houses of the Oireachtas Joint Committee on Education and Skills (2010): Staying in Education: A New Way Forward School and Out-of-School Factors Protecting Against Early School Leaving; http://www.oireachtas.ie/documents/committees30thdail/j-educationscience/reports_2008/20100525.pdf, 29. 4. 2016.

King, Vera (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York: Campus, 57–77.

Kiss, Katharina (2013): „PraxisHAS“: Das Neue aus der Sicht der Schulen. Auswertung der Evaluation des Schulversuchs. Vortrag am 7. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress. Universität Graz, 12. 4. 2013.

Kritikos, Eliza/Ching, Charlene (2005): Study on access for education and training, basic skills and early school leavers. Lot 3: Early School Leavers. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. DG-Employment. London: GHK.

Leitner, Andrea/Pessl, Gabriele (2011): Evaluierung „Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA“. Studie im Auftrag des Beschäftigungspaktes Tirol. Wien: IHS.

Linde, Susanne/Linde-Leimer, Klaus (2014): „... damit niemand rausfällt!“ Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch. Im Auftrag des BMUKK. Wien: blickpunkt Identität.

Luciak, Mikael (2009): Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. In: SWS-Rundschau Vol. 49 (3), 369–390.

Luciak, Mikael/Kramann, Michaela (2009): Evaluationsbericht – Lernhilfeprogramme für Roma-SchülerInnen. Wien: MA17.

Luciak, Mikael/Liegl, Barbara (2008): INSETRom – Report on Roma migrants in Austrian schools: unveröffentlichter Projektbericht.

Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Lyche, Cecilia (2010): Taking on the Completion Challenge – A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers No. 53: OECD.

Malkewitz, Rainer (2012): Stop Dropout! Systematische Prävention soll Schulabbrucherrate weiter reduzieren. In: Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen Vol. 64 (6), 190–192.

Markussen, Eifred et al. (2008): Completion, drop-out and attainment of qualification in upper secondary vocational education in Norway. In: Host, Hakon (Hrsg.): Continuity and Change in Norwegian Vocational Education and Training. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education, 31–53.

Mücher, Frank (2010): Prekäre Hilfen? Soziale Arbeit aus der Sicht wohnungsloser Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nagl-Cupal, Martin et al. (2013): Kinder und Jugendliche als pflegende Angehörige. Einsicht in die Situation gegenwärtiger und ehemaliger pflegender Kinder in Österreich. Studie erstellt im Auftrag des BMASK. Wien: Universität Wien.

Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie (2010): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Studie im Auftrag der AK Wien. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Diexer, Barbara (2012): Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

Nairz-Wirth, Erna/Gitschthaler, Marie/Feldmann, Klaus (2014): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

NESSE (2010): Early school leaving. Lessons from research for policy makers. Lyon: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE).

Nevala, Anne-Mari/Hawley, Jo (2011): Senkung der Schulabbrecherquote in der EU. Studie im Auftrag des Europäischen Parlaments. Brüssel: GHK.

Niederberger, Karl/Lentner, Marlene (2010): Bildungsferne Jugendliche. Studie im Auftrag der AK Oberösterreich. Linz: IBE.

Nield, Ruth Curran/Stoner-Eby, Scott/Furstenberg, Frank (2008): Connecting Entrance and Departure. The Transition to Ninth Grade and High School Dropout. In: Education and Urban Society Vol. 40 (5), 543–569.

OECD (2012): Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing; <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>, 30. 11. 2014.

OECD (2013): PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Students Performance in Mathematics, Reading and Science, Paris: OECD.

Papouschek, Ulrike/Mairhuber, Ingrid/Kasper, Ruth (2014): Evaluierung des Arbeitsmarkterfolgs von Frauen im Anschluss der AMS-Kurse FIA und FIT. FORBA-Forschungsbericht. Wien: Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt.

Perchinig, Bernhard/Schmid, Kurt (2012): Hebel zu einer kompensatorischen Bildung. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Pessl, Gabriele/Steiner, Mario/Wagner, Elfriede (2015): Evaluierung „AusbildungsFit“ – Endbericht. IHS-Studie im Auftrag des BMASK. Wien: IHS.

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschulen und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag.

Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin: LIT-Verlag.

Reiners, Diana (2010): Verinnerlichte Prekarität. Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft. Konstanz: UVK-Verlag.

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien: Republik Österreich.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main: Campus.

Rosenthal, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Rumberger, Russell W./Lim, Sun Ah (2008): Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. California Dropout Research Project. Santa Barbara: UC – Gevirtz Graduate School of Education.

Schlögl, Peter (2007): Erwerbstätigkeit von Schülerinnen und Schülern in der oberen Sekundarstufe in Wien. Quantitative und qualitative Befunde zu Situation sowie Motiven. Studie im Auftrag der AK Wien. Wien: öibf.

Schönherr, Daniel/Zandonella, Martina/Wittinger, Daniela (2014): Wohin gehst du? Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2010–2013). Wien: SORA.

Schönpflug, Ute (2008): Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 217–228.

Soeffner, Hans-Georg (2003): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 164–175.

Spielhofer, Thomas et al. (2009): Increasing Participation: Understanding Young People who do not Participate in Education or Training at 16 and 17. London: National Foundation for Educational Research.

Stadlmayr, Martina/Sepp, Renate (2011): Beruflicher Werdegang von jungen Migrantinnen. Linz: IBE.

Stamm, Margit/Holzinger-Neulinger, Melanie/Suter, Peter (2011): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften.

Statistik Austria (2011a): Bevölkerungsvorausschätzung 2011–2050 sowie Modellrechnung bis 2075 für Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol Vorarlberg, Wien (Hauptszenario). Schnellbericht 8.2. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (2011b): Bevölkerungsvorausschätzung 2011–2050 sowie Modellrechnung bis 2075 für Österreich (Hauptszenario). Schnellbericht 8.2. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (2013): Bildung in Zahlen 2011/12. Tabellenband. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (2014): Bildung in Zahlen 2012/13. Tabellenband. Wien: Statistik Austria.

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien: IHS.

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede (2007): Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien: IHS.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede (2010): ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2010. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien: IHS.

Steiner, Mario (2013): „...und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem. AMS info Vol. 250/251.

Steiner, Mario/Kuschej, Hermann/Vogtenhuber, Stefan (2013): Bildungs- und arbeitsmarktferne Jugendliche in Tirol. Studie im Auftrag des Beschäftigungspakts Tirol. Wien: IHS.

Steiner, Mario et al. (2013): Evaluierung „Jugendcoaching“ – Endbericht. IHS-Studie im Auftrag des BMASK. Wien: IHS.

Steiner, Mario (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem, Studie im Auftrag der AK Wien. Wien: IHS.

Steiner, Mario/Vogtenhuber, Stefan (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung. IHS-Studie im Auftrag des BMUKK. Wien: IHS.

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2015): ESF-Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Synthesebericht. Studie im Auftrag des BMBF. Wien: IHS.

Steiner, Mario (im Erscheinen): „Dossier zum Thema: Zweiter Bildungsweg“, verfasst als Onlinedokument für die Web-Page www.erwachsenenbildung.at.

Stigler, Valentin/Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno (2014): Schulsozialarbeit an der Schnittstelle jugendlicher Lebenswelten. In: Wissenschaftliche Positionen zur

Schulsozialarbeit in Österreich. Vol. 1. Studie im Auftrag des BMBF. Graz: Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft.

Strom, Renee E./Boster, Franklin J. (2007): Dropping Out of High School. A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School. In: Communication Education Vol. 56 (4), 433–452.

Toprak, Ahmet/Nowacki Katja (2010): Gewaltphänomene bei männlichen, muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Präventionsstrategien. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dortmund: Fachhochschule Dortmund.

Tuck, Eve (2011): Humiliating ironies and dangerous dignities. A dialectic of school pushout. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 24 (7), 817–827.

Tunnard, Jo/Barnes, Tim/Flood, Steve (2008): One in ten: key messages from policy, research and practice about young people who are NEET. Dartington: Research in Practice.

Van Elk, Roel/Van der Steeg, Marc/Webbink, Dinand (2009): The effect of early tracking on participation in higher education. CPB Document No. 182. The Hague: Centraal Planbureau.

Vogtenhuber, Stefan et al. (2010): Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol. Studie im Auftrag des Beschäftigungspakts Tirol. Wien: IHS.

Walther, Andreas/Pohl, Axel (2006): Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG Employment. Tübingen: IRIS.

Weber, Friederike/Putz, Sabine/Stockhammer, Hilde (2011): Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss. In: Magazin Erwachsenenbildung, Ausgabe 14, 2011, Wien, 11-1 bis 11-10.

Weiss, Hilde et al. (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willms, Douglas J. (2006): Learning divides. Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. UNESCO Institute for Statistics Working paper. No. 5. Montreal: UIS.

Wößmann, Ludger (2010): Institutional determinants of school efficiency and equity. German states as a microcosm for OECD countries. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, Vol. 230 (2), 234–270.

Wößmann, Ludger/Schütz Gabriela (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Eenee Analytical Report No. 1. Prepared for the European Commission.

Zölch, Janina/King, Vera/Koller, Hans-Christoph/Carnicier, Javier/Subow, Elvin (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 67–84.

INTERNETQUELLEN

AMS Österreich (o. J.): Überbetriebliche Lehrausbildung; <http://www.ams.at/service-arbeitsuchende/finanzielles/foerderungen/ueberbetriebliche-lehrausbildung>, 24. 3. 2016.

Amt der Steiermärkischen Landesregierung (o. J.): Fachteam psychologischer Dienst; <http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/74835818/DE/>, 24. 3. 2016.

APSFSG (o. J.): Frühwarnsystem; <http://www.apsfsg.at/service/lexikon/fruehwarnsystem>.

BGBL II Nr. 209/2014; https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/BGBLA_2014_II_209.pdf, 15. 2. 2015.

BMBF (o. J.): Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung; http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/BMBF_Curriculum-Pflichtschulabschluss_Pruefung.pdf, 22. 3. 2016.

BMBF (o. J.): Gesprächsleitfaden zum Frühwarnsystem und Frühinformationssystem; https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/schulinfo/gespraechsleitfaden_12292.pdf?4f2jk2, 24. 3. 2016.

BMBF (o. J.): Kernaufgaben der Schulpsychologie-Bildungsberatung; http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Kernaufgaben.pdf, 24. 3. 2016.

BMBF (o. J.): Leistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung. http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schulpsychologie_2014_01.pdf, 24. 3. 2016.

BMBF (o. J.): Rechtzeitige Information bei einem drohenden „Nicht genügend“ (Frühwarnsystem); <https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/schulinfo/fruehwarnsystem.html>, 20.02.2015.

BMBF (o. J.): Schulpsychologische Leistungen im Schuljahr 2013/14; http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/schulpsychologie/Schulpsychologie14_Grafiken.pdf, 24. 3. 2016.

Eurostat (o. J.): Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger nach Geschlecht; http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=t2020_40&plugin=1, 24. 3. 2016.

Initiative Erwachsenenbildung (o. J.): Programmbereich Pflichtschulabschluss, Wien; https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Konzept_Pflichtschulabschluss_neu.pdf, 24. 3. 2016

Schulsozialarbeit.at (o. J.): Schulsozialarbeit in Österreich. 10 Leitsätze; <http://schulsozialarbeit.at/10-leitsaetze/>, 24. 3. 2016.

stop dropout! (o. J.): Risk detection and flexible prevention against learners' dropout; <http://www.stop-dropout.eu/index.php?id=4&L=1>, 24. 3. 2016.

WKO (o. J.): Lehrlingscoaching. Informationen für Eltern und Lehrer; https://www.wko.at/Content.Node/RockyourFuture-deinLehrlingscoach/Informationen_fuer_Eltern_und_Lehrer.html, 25. 2. 2015.

WKO (o. J.): Förderungen. Lehrlingscoaching; <https://www.wko.at/Content.Node/Service/Bildung-und-Lehre/Foerderungen/Foerderungen-Lehre/Lehrlingscoaching.html>, 25. 2. 2015.

8 ANHANG

8.1 Liste der InterviewpartnerInnen

Personen aus folgenden Organisationen
AK Gmunden
AK Österreich*
AK Graz
Armutskonferenz*
WKO, Abteilung Bildungspolitik
Die Berater, ÜBA Tirol
SMS Tirol
BHAK Wien 10
PH Salzburg*
BFI Wien
BFI Gmunden
BMBF, Berufsbildungsbereich*
LSR – Steiermark*
SMS OÖ
Bundesweite Koordinationsstelle Übergang Schule – Beruf (BundesKOST)
Koordinationsstelle Übergang Schule – Beruf Steiermark*
Koordinationsstelle Übergang Schule – Beruf Vorarlberg
Hotel Schwarzbrenn Tirol
Beratungsstelle für berufsbildende höhere Schulen Wien
AMS Jugendliche Wien*
AMS Steyr
Arbeitsmarktförderung Tirol
Schule FMS Veitingergasse 1130
Koordinationsstelle AMS SMS FSW
BOK Gastro
BBRZ Kapfenberg
ISOP*
Binderholz Tirol
Statistik Austria
Polytechnische Schule Wien*
Poly Graz
Berufsschule für Gastgewerbe Wien
Berufsschule 3 Wels
Offene Jugendarbeit – Wien*

Personen aus folgenden Organisationen
WKO Steyr
Verein t.i.w.*
Sozialministeriumservice*
AMS Österreich
AMS Steyr
AMS Wien
PTS 1150
HS Kapfenberg
Chance B, Jugendcoaching
AK Wien, Lehrlings- und Jugendschutz
AMS Schulungszentrum Jugend am Werk Graz
Bezirksschulbehörde Graz
Verein Wiener Jugendzentren, Spacelab
BMBF, Abteilungsleiterin Berufsschulen
Berufsschule für Gastgewerbe, ÜBA Wien
Weidinger & Partner Wien
Jugendcoaching (Wien und OÖ)*
ISOP Graz
AMS Jugendliche Wien
BFI OÖ
BFI Tirol
AMS Tirol
C'mon 14, ÖSB
Income
Berufsschule für Gastgewerbe Wien
LEA Produktionsschule Tirol
BFI Wels
BHAK & BHAS Wien 10 (Pernerstorferstraße)
BG und Bundesrealgymnasium Wien 22 („Bernoulligymnasium“)
BHAK Wien 10
ÖSB, Jugendcoaching
ISOP Graz
HLA Krieglach
BFI Graz, externer Hauptschulabschluss
AMS NÖ
SMS Steiermark
BFI Tirol
Biografische Interviews mit 15 Jugendlichen*

* Primärinterviews

8.2 Erhebungsbogen für Maßnahmen der Stakeholder

ERHEBUNG VON MASSNAHMEN, MASSNAHMENPLÄNEN UND MASSNAHMENLÜCKEN ZUR VERHINDERUNG VON VORZEITIGEM BILDUNGSABBRUCH (AUSSCHIEDEN AUS BILDUNGSPROZESSEN VOR EINEM SEK-II-ABSCHLUSS UND VOR DEM ALTER VON 18 JAHREN) BZW. VON MASSNAHMEN ZUR REINTEGRATION DER ZIELGRUPPE

ERHEBUNGSGEGENSTAND

Alle Maßnahmen im Zusammenhang mit vorzeitigem Bildungsabbruch/Reintegration in Bildung/Beschäftigung, die sich im eigenen Einflussbereich befinden und finanziell schwerpunktmäßig getragen werden. Die Spanne reicht von Maßnahmen mit TeilnehmerInnen bis hin zu Systemreformen oder Qualitätsmaßnahmen. Sollten aufgrund des unterschiedlichen Charakters der einzelnen Maßnahmen manche Erhebungsspalten nicht passend sein, können sie ausgelassen werden.

DEFINITIONEN DER ERHEBUNGSBLÄTTER

PRÄVENTION: Maßnahmen, die verhindern sollen, dass die Problematik des vorzeitigen Bildungsabbruchs überhaupt entsteht (z. B. Qualitätssicherung, Reform von Jahreswiederholungen ...)

INTERVENTION: Es hat sich bereits eine Problemlage entwickelt, die zum Abbruch führen kann, die Maßnahmen zielen nun darauf ab, dies im konkreten Fall zu verhindern (z. B. Jugendcoaching, Lehrlingscoaching ...)

KOMPENSATION: Der Abbruch ist bereits erfolgt, und durch die Maßnahme wird versucht, die Jugendlichen wieder zu integrieren (Kurse zum Nachholen des PS-Abschlusses ...)

STAND DER ENTWICKLUNG

Maßnahmen in Umsetzung: laufende Maßnahmen

Maßnahmen in Planung: Maßnahmen, die in den nächsten max. 2 Jahren tatsächlich umgesetzt werden sollen und wo jetzt schon konkrete Planungsaktivitäten gesetzt werden

Maßnahmenlücken: Problemfelder wurden (vom Ressort oder von einzelnen MA) erkannt, aber es gibt noch kein adäquates Maßnahmenangebot, um darauf zu reagieren, bzw. es ist auch keines in unmittelbarer Planung.

ERLÄUTERUNGEN ZU DEN SPALTEN IN DER ERHEBUNGSTABELLE

Maßnahmentypen: A) Qualitäts-/Systemreformen; B) Beratung (Jugend-/Lehrlingscoaching); C) Vorqualifizierung (Afit, Produktionsschulen ...); D) Ausbildung (Lehre, IBA, ÜBA ...); E) Bildung (Schule ...)

Zielgruppe: Wer kann (laut Konzept) zu welchen Bedingungen teilnehmen?

Plätze/Jahr: Bitte Plätze in der Maßnahme angeben, d. h., wie viele TN sich zugleich in der Maßnahme befinden können (bei Maßnahmen ohne TN bleibt Spalte frei).

TN pro Jahr: Bitte Anzahl der TN an der Maßnahme in einem Jahr angeben, also wie viele Personen teilgenommen haben (bei Maßnahmen ohne TN bleibt Spalte frei).

Durchschnittliche TN-Dauer: Wie lange befindet sich eine Person im Schnitt in der Maßnahme?

Stunden/Woche für TN: Wie hoch ist das wöchentliche Stundenausmaß einer Maßnahmenteilnahme?

Kosten/Jahr: Direkte Kosten der Maßnahme bzw. Budget, das dafür zur Verfügung steht. Wer sind die Finanziers?

Finanziers: Wer (welche Institution) kommt für die Projektkosten bzw. sonstigen Kosten im Umfeld auf?

Dokumente/Quellen: Links/PDFs zu Programmplanungsdokumenten, Maßnahmenkonzepten, Evaluationsberichten etc.

Bezugsjahr: Jahr/Schuljahr, auf das sich die Angaben über TeilnehmerInnen/Finanzen etc. beziehen

PRÄVENTION: MASSNAHMEN IN UMSETZUNG											
Nr.	Bezeichnung der Maßnahme	Maßnah- mentyp	Ziel- gruppe	Plätze/ Jahr	Teilneh- mer/Jahr	Durch- schnittl. TN-Dauer	Stunden/ Woche für TN	Kosten p. a.	Finan- ziers	Links zu Quellen, Dokumenten (inkl. Evaluationen)	Bezugsjahr
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

MASSNAHMEN IN PLANUNG											
Nr.	Bezeichnung der Maßnahme	Maßnah- mentyp	Ziel- gruppe	Plätze/ Jahr	Teilneh- mer/Jahr	Durch- schnittl. TN-Dauer	Stunden/ Woche für TN	Budget p. a.	Finan- ziers	Links zu Quellen, Dokumenten	Start
1											
2											
3											
4											
5											

MASSNAHMENLÜCKEN (im eigenen Bereich)					Nötiges Budget p. a.		Quellen, Referenzen	
Nr.	Kurzbeschreibung des Ziels, Inhalts/ der fehlenden Aktivitäten	Zielgruppe	Notwendige Plätze/Jahr					
1								
2								
3								

INTERVENTION: MASSNAHMEN IN UMSETZUNG											
Nr.	Bezeichnung der Maßnahme	Maßnahmentyp	Zielgruppe	Plätze/Jahr	Teilnehmer/Jahr	Durchschnittl. TN-Dauer	Stunden/Woche für TN	Kosten p. a.	Finanziers	Links zu Quellen, Dokumenten (inkl. Evaluationen)	Bezugsjahr
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

MASSNAHMEN IN PLANUNG											
Nr.	Bezeichnung der Maßnahme	Maßnahmentyp	Zielgruppe	Plätze/Jahr	Teilnehmer/Jahr	Durchschnittl. TN-Dauer	Stunden/Woche für TN	Budget p. a.	Finanziers	Links zu Quellen, Dokumenten	Start
1											
2											
3											
4											
5											

MASSNAHMENLÜCKEN (im eigenen Bereich)					Notwendige Plätze/Jahr		Nötiges Budget p. a.		Quellen, Referenzen	
Nr.	Kurzbeschreibung des Ziels, inhalts/ der fehlenden Aktivitäten				Zielgruppe					
1										
2										
3										

KOMPENSATION: MASSNAHMEN IN UMSETZUNG											
Nr.	Bezeichnung der Maßnahme	Maßnahmentyp	Zielgruppe	Plätze/Jahr	Teilnehmer/Jahr	Durchschnittl. TN-Dauer	Stunden/Woche für TN	Kosten p. a.	Finanziers	Links zu Quellen, Dokumenten (inkl. Evaluationen)	Bezugsjahr
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

MASSNAHMEN IN PLANUNG											
Nr.	Bezeichnung der Maßnahme	Maßnahmentyp	Zielgruppe	Plätze/Jahr	Teilnehmer/Jahr	Durchschnittl. TN-Dauer	Stunden/Woche für TN	Budget p. a.	Finanziers	Links zu Quellen, Dokumenten	Start
1											
2											
3											
4											
5											

MASSNAHMENLÜCKEN (im eigenen Bereich)					
Nr.	Kurzbeschreibung des Ziels, Inhalts/ der fehlenden Aktivitäten	Zielgruppe	Notwendige Plätze/Jahr	Nötiges Budget p. a.	Quellen, Referenzen
1					
2					
3					

8.3 Liste der erhobenen Maßnahmen

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Qualitätsmanagement Lehre	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Unternehmen	Prävention	BMFWF
Weiterbildung für AusbilderInnen	alle Bundesländer	AusbildnerInnen/ Unternehmen	Prävention	BMFWF
Vorbereitungskurse auf die LAP	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Unternehmen	Prävention	BMFWF
Mädchen in untypischen Berufen	alle Bundesländer	Mädchen/ Unternehmen	Prävention	BMFWF
Basisförderung	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Unternehmen	Prävention	BMFWF
Ausgezeichnete und gute LAPs	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Unternehmen	Prävention	BMFWF
Ausbildungsleitfäden	alle Bundesländer	AusbildnerInnen/ Unternehmen	Prävention	BMFWF
Förderung von Auslandspraktika	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Unternehmen	Intervention	BMFWF
Kostenloser LAP – Zweitantritt	alle Bundesländer	Lehrlinge	Intervention	BMFWF
Maßnahmen für Lehrlinge mit Lernschwierigkeiten	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Unternehmen	Intervention	BMFWF
Ausbildungsverbünde und Kombination Lehre und Matura	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Unternehmen	Intervention	BMFWF
Überbetriebliche Berufs-/ Lehrausbildung (ÜBA)	alle Bundesländer	Lehrlinge/ Benachteiligte	Intervention	BMFWF/ BMAK
Förderunterricht	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Schulversuche im Vorfeld der Oberstufenreform (Kolloquiensystem)	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Schulversuch – Übergangsstufe in der Regelschule an Oberstufen-realgymnasien	Wien	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Bildungsstandards gem. SchUG	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Diagnoseinstrumente (D, E, M)	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Neue Pflichtgegenstände im Fächerkanon der HAK/HAS (Persönlichkeitsbildung & soziale Kompetenz) und HTL (soziale und personale Kompetenz); HUM (Persönlichkeitsentwicklung & soziale Kompetenz)	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Neuer Pflichtgegenstand in HAS – kompetenzorientiertes eigenverantwortliches Lernen	alle Bundesländer (außer Bgld.)	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Verringerung der Drop-out-Rate in der 9. Schulstufe	alle Bundesländer (außer Bgld.)	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Lehrstellenbewerbungsmanagement für Schulpflichtabgänger/innen – BerufsFindungsBegleiter/innen	Steiermark	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Schulsozialarbeit	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
QIBB/SQA (Schulqualität)	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
IBOBB – Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Teilungen auf 9. Schulstufe	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF
Unterstützung der Maßnahme Jugendcoaching seitens der Schulen (Kooperation des BMBF mit dem Sozialministerium und Sozialministeriumservice)	alle Bundesländer	SchülerInnen	Intervention	BMBF
Integrative Berufsausbildung/ Berufsausbildungsassistenz	alle Bundesländer	Lehrlinge	Intervention	BMWF/BMASK
Intervention durch psychosoziale Unterstützungssysteme	alle Bundesländer	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Intervention	BMBF
Frühwarnsystem	alle Bundesländer	Jugendliche	Intervention	BMBF
Inklusion/Integration (Personen mit SPF zu einem Bildungsabschluss verhelfen)	alle Bundesländer außer Vbg., Bgld., NO	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Intervention	BMBF
Initiative EWB, Programmbereich Basisbildung	alle Bundesländer	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	BMBF
Initiative EWB – Nachholen des Pflichtschulabschlusses	alle Bundesländer	ohne HS-/ PS-Abschluss	Kompensation	BMBF
Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss ab dem 16. Lebensjahr	alle Bundesländer	ohne HS-/ PS-Abschluss	Kompensation	BMBF
BRP, Externistenprüfungen, Studienberechtigungsprüfung	alle Bundesländer	ohne HS-/ PS-Abschluss oder Reifeprüfung	Kompensation	BMBF
Lehrlingscoaching	alle Bundesländer	Lehrlinge	Intervention	BMWF/BMASK
Jugendwegweiser	Steiermark	Jugendliche	Prävention	SMS

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Jobcoaching	Kärnten	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
AusbildungsFit	Kärnten	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS
Jugendarbeitsassistentz	Vorarlberg	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
AAppbJ (berufliche Integration: Akquise und Sicherung von Arbeitsplätzen)	Vorarlberg	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Prävention	SMS
AZV (Ausbildung zum qualifizierten Helfer) – Anlehre	Vorarlberg	Benachteiligte = Behinderung	Prävention	SMS
AZV (Abschlussprüfung zum qualifizierten Helfer) – Teilqualifizierung	Vorarlberg	Benachteiligte = Behinderung	Prävention	SMS
AZV (Lehrabschlussprüfung über die Wirtschaftskammer) – verlängerte Lehre	Vorarlberg	Benachteiligte = Behinderung	Prävention	SMS
Jugendcoaching	alle Bundesländer	benachteiligte Jugendliche	Intervention	SMS
BerufsfindungsbegleiterInnen STVG	Steiermark	Jugendliche	Intervention	SMS
Schulpsychologie	Steiermark	SchülerInnen	Intervention	SMS
Jugendarbeitsassistentz	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Home Run (Vermitteln von Lehrplätzen)	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
AusbildungsFit	Oberösterreich	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS
Handwerk	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Lehrlingsausbildung Netzwerk	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Industrieprojekt CMB (Lehrausbildung in einem Industriebetrieb)	Oberösterreich	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Intervention	SMS
Jobcoaching	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
ZIB Hagenmühle (Begleitung von der Schule ins Erwerbsleben)	Oberösterreich	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	SMS
Spar Caritas	Oberösterreich	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	SMS

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
pro mente Lehre	Oberösterreich	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	SMS
Back'mas	Oberösterreich	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	SMS
AusbildungsFit	Tirol	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS
Qualifizierungsprojekte	Tirol	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Jugendarbeitsassistentz	Tirol	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Betreutes Arbeiten	Tirol	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
AusbildungsFit	Vorarlberg	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS
Integration Wien	Wien	Benachteiligte = Angehörige von Jugendlichen mit Behinderung	Intervention	SMS
Jugendarbeitsassistentz	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
AASS f. Jugendliche	Steiermark	Jugendliche	Kompensation	SMS
Jobcoaching	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
AusbildungsFit	Wien	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS
BIKU Treff (Training, Beratung ...)	Wien	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Intervention	SMS
BOK (VHS Meidling)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Jobmania (Wiener Berufsbörse)	Wien	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Intervention	SMS
Job inklusiv (JAW)	Wien	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Intervention	SMS
Prima Donna (JAW)	Wien	Mädchen	Intervention	SMS
Projekt Synapse (Humanisierte Arbeitsstätte)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Unik.at (Humanisierte Arbeitsstätte)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Horizonte Praktisch (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Jugend PLUS (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Zone Jugendliche (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
First step (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
Projekt A-Z	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
JUMP (BSVÖ)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
AusbildungsFit	Steiermark	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS
Jobcoaching	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
WORKS Lehre	Kärnten	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	SMS
Integrationsbetriebe Diakonie	Kärnten	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
ABC Jugendlernenausbildung Villach/Landskron	Kärnten	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
Jugendarbeitsassistentz	Kärnten	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS
work.box	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
lunch.box	Oberösterreich	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	SMS
Navi (Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt)	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
BIGS (Ausbildung im Gesundheitsbereich)	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
job.com	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
Job&Go Steyr	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
IWA	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
vis.com (Ausbildung)	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
WORK_aut	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Sprungbrett	Oberösterreich	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	SMS
Freiraum	Oberösterreich	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	SMS
Learn plus	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
GEH Toilet (Integration in den ersten Arbeitsmarkt)	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
voll dabei	Oberösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
AusbildungsFit	Niederösterreich	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS
Lebensküche	Salzburg	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
Kulinarium	Salzburg	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	SMS
In die IBA	Salzburg	Lehrlinge	Kompensation	SMS
Eigensinn	Salzburg	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
Netzwerk	Salzburg	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS
Techniktage für Mädchen	Vorarlberg	Mädchen	Prävention	AMS
Mädchenzentrum/Fit for Future (Burschen)	Kärnten	Jugendliche	Prävention	AMS
Doing Pro	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	AMS
C'mon 17	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	AMS
Beratungsstelle „Kompass“ für Mädchen und junge Frauen	Salzburg	Mädchen	Prävention	AMS
Checkpoint Zukunft	Salzburg	Jugendliche	Prävention	AMS
Beratungsbüro	Steiermark	Lehrstellensuchende	Prävention	AMS
Kompetenzzentrum	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Prävention	AMS
Mosaik	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Prävention	AMS
Mafalda	Steiermark	Mädchen	Prävention	AMS
„JuNet“ Tirol	Tirol	Jugendliche	Prävention	AMS
Ampel	Niederösterreich	Jugendliche	Prävention	AMS
Job 4 You	Niederösterreich	keine Angabe	Prävention	AMS

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Lernhilfe	Niederösterreich	Lehrlinge	Prävention	AMS
Matchpoint	Niederösterreich	Lehrstellensuchende	Prävention	AMS
„youngFit“ – Perspektivenerweiterung für Mädchen	Wien	Mädchen	Prävention	AMS
Berufsorientierung und Qualifizierung mit Medienswerpunkt für Mädchen	Wien	Mädchen	Prävention	AMS
Blickrichtung – Berufsorientierung für Jugendliche (17–21 Jahre)	Wien	Jugendliche	Prävention	AMS
Sprungbrett für Mädchen	Wien	Mädchen	Prävention	AMS
WUK Monopoli	Wien	nach Pflichtschule	Prävention	AMS
C'mon app	Wien	benachteiligte Jugendliche	Prävention	AMS
FBZ (Frauenberufszentrum)	Wien	Mädchen	Prävention	AMS
Produktionsschulen	Kärnten	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK
Produktionsschulen	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK
Produktionsschulen	Steiermark	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK
Produktionsschulen	Tirol	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK
Produktionsschulen	Vorarlberg	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK
Produktionsschule	Wien	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK
Vorbereitungskurse ÜBA	alle Bundesländer	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Begleitende Unterstützung ÜBA/IBA OÖ	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Begleitende Unterstützung ÜBA/IBA Wien	Wien	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Projekt „LogIn“	keine Angabe	NEET	Kompensation	AMS
Projekt „ReStart“	Wien	NEET	Kompensation	AMS
Projekt „Dornbirner Jugendwerkstätten“	Vorarlberg	NEET	Kompensation	AMS
Job Start	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Kfz-Werkstatt	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Lea	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Donauwerkstätten – TischlerInnenausbildung	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Via Vista – GlaserInnenausbildung	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Buntspecht	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	AMS
Projekt „Easy“	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	AMS
4 Projekte für NEET	Vorarlberg	NEET	Kompensation	AMS
Sprachkompetenztrainings	Vorarlberg	keine Angabe	Kompensation	AMS
Albatros	Vorarlberg	Jugendliche	Kompensation	AMS
Landesjugendheim Hartberg	Steiermark	Jugendliche	Kompensation	AMS
„AZ Lehrwerkstätten“	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS
Landesjugendheime	Niederösterreich	Jugendliche	Kompensation	AMS
Jugendwerkstatt	Wien	nach Pflichtschule	Kompensation	AMS
JAWA next (Arbeitsmarktintegration)	Wien	MigrantInnen	Kompensation	AMS
Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss für AsylwerberInnen und Drittstaatsangehörige	Wien	MigrantInnen	Kompensation	AMS
Brückenkurse	Wien	MigrantInnen	Kompensation	AMS
Deutsch, Mathe, Englisch in Kleingruppen	Wien	Jugendliche	Kompensation	AMS
Projekt Handwerk (= GBP) (Kolping Österreich)	Wien	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
BerufsQI (ASSIST gGmbH)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS Bundesl.
Projekt Absprung (JAW)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS Bundesl.
Ausbildungszentrum Dorothea	Wien	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Kompensation	AMS Bundesl.
VIA (Context) Projektzeitraum 2014	Wien	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	AMS Bundesl.
On the Job	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS Bundesl.
Start Lehre/Teilqualifizierung	Wien	ohne HS-/ PS-Abschluss	Kompensation	AMS Bundesl.
BAJU (Integrationshaus)	Wien	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.
Interface Grundkurs Jugendbildungswerkstatt	Wien	MigrantInnen	Kompensation	AMS Bundesl.
Jugend College	Wien	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.
JUBIZ Sprachförderung	Wien	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.
VHS Basisbildung	Wien	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Basisbildung Österreich – qualitativ gesicherte Angebote zur Basisbildung in Österreich	Wien	Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.
ABZ_ePSA (Pflichtschulabschluss)	Wien	Mädchen	Kompensation	AMS Bundesl.
Hauptschulabschlusskurs Tageslehrgang	Wien	MigrantInnen	Kompensation	AMS Bundesl.
Hauptschulabschluss für junge Erwachsene	Wien	MigrantInnen	Kompensation	AMS Bundesl.
Germanica_ePSA	Wien	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Kurse für den Hauptschulabschluss für junge Erwachsene	Wien	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Hauptschulabschlüsse für Jugendliche und Erwachsene – VHS	Wien	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
m.power – Hauptschulabschlusskurs für Jugendliche und junge Erwachsene	Wien	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Sonderausbildungsprojekt zur Integration von SchulabgängerInnen	Wien	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
KUS – Complete	Wien	Schul- und/oder AusbildungsabbrückerInnen	Kompensation	AMS Bundesl.
Lobby 16	Wien	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.
KUS – Berufsmatura	Wien	Lehrlinge	Kompensation	AMS Bundesl.
Lernunterstützung für Lehrlinge der Wiener Wirtschaft	Wien	Lehrlinge	Intervention	AMS Bundesl.
Peppamint	Wien	Mädchen	Prävention	AMS Bundesl.
Technopool	Wien	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Beratungszentrum für MigrantInnen	Wien	MigrantInnen	Prävention	AMS Bundesl.
Wiener Berufsbörse	Wien	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	AMS Bundesl.
Integrationsfachdienst Jobwärts	Wien	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
KUS – Early Complete	Wien	Lehrlinge	Intervention	AMS Bundesl.
FRECH (waff)	Wien	Mädchen	Intervention	AMS Bundesl.
Diogenes – BBE zur Bildungsbegleitung	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	AMS Bundesl.
wirtschaft integriert – Orientierung/ Assessmentcenter für Jugendliche	Wien	benachteiligte Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.
Job House	Vorarlberg	keine Angabe	Intervention	AMS Bundesl.
Brücke zur Arbeit OL	Vorarlberg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Brücke zur Arbeit UL	Vorarlberg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
i-project	Vorarlberg	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Projektwerkstatt	Vorarlberg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
DJW (Beschäftigungsprojekt)	Vorarlberg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Chancen.reich	Tirol	Lehrstellensuchende	Intervention	AMS Bundesl.
Berufskundlicher Hauptschulkurs	Tirol	ohne HS-/ PS-Abschluss oder Reifeprüfung	Kompensation	AMS Bundesl.
Haltegriff	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	AMS Bundesl.
Arbeitsassistenten Jugendliche	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	AMS Bundesl.
Berufsorientierung Kompetenz Leibnitz	Steiermark	Lehrlinge	Prävention	AMS Bundesl.
Jugenddrehscheibe	Steiermark	Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.
Betriebliches Arbeitstraining	Steiermark	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Anlehre + TQL – Auslaufverfahren	Steiermark	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Intarsia – Tischlerei	Steiermark	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
in move	Steiermark	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Arbeitsberatung	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Prävention	AMS Bundesl.
Berufliche Qualifizierung TQL institutionell	Steiermark	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Kompensation	AMS Bundesl.
JUPRO – berufliche Einsteiger und Umsteiger	Steiermark	Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.
Express	Steiermark	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Berufliche Eingliederung – Arbeitstraining	Steiermark	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Flower Power	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	AMS Bundesl.
Industrielle Qualifizierung	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	AMS Bundesl.
Externer Hauptschulabschluss	Steiermark	ohne HS-/ PS-Abschluss	Kompensation	AMS Bundesl.
Alpha Nova Arbeitstraining	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	AMS Bundesl.
Jugendpark	Steiermark	Benachteiligte = Integrationsprobleme	Kompensation	AMS Bundesl.

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Eggen.Lend (Unterstützung)	Steiermark	MigrantInnen	Prävention	AMS Bundesl.
Start2Work	Steiermark	Benachteiligte = Integrationsprobleme	Intervention	AMS Bundesl.
SZG – Schulungszentrum Graz für Jugendliche	Steiermark	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Lernbox	Steiermark	Mädchen	Intervention	AMS Bundesl.
Graz4Youth	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	AMS Bundesl.
Arbeitsrelevante Kompetenzförderung	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	AMS Bundesl.
Arbeitstraining	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	AMS Bundesl.
Reha Planung, IMBUS	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	AMS Bundesl.
MODUS (Aktivierung, Vorbereitung, Training)	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Intervention	AMS Bundesl.
Velorep – Grundqualifizierung im Metallbereich	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Lernwerkstatt Pinzgau	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
you@work – Berufsvorbereitung für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene	Salzburg	Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.
MEET – Vorqualifizierung für junge Frauen für technische Berufe	Salzburg	Mädchen	Kompensation	AMS Bundesl.
Jumber Arbeitstraining für Jugendliche	Salzburg	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
LAP Take 5 – Lehrabschluss für Jugendliche und junge Erwachsene	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Erfolgchance Lehrabschluss	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Die Brücke	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Qualifizierung und Aktivierung für Jugendliche	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.
Landeszentrum für Hör- und Sehbildung	Salzburg	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	AMS Bundesl.
BAZ Oberrain	Salzburg	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	AMS Bundesl.
Fit für den Arbeitsmarkt für 15- bis 18-jährige Jugendliche	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
DO IT Jugendprojekt Wels	Oberösterreich	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Jugendprojekt for you	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.
Jobwerkstatt Grieskirchen	Oberösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.
New Start	Oberösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.
Job.lab für 16- bis 24-Jährige mit Fluchterfahrung	Oberösterreich	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.
Kick für arbeitslose Jugendliche	Oberösterreich	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Jugendprojekt ju can	Oberösterreich	keine Angabe	Prävention	AMS Bundesl.
Lehrlingscoaching	Oberösterreich	Lehrlinge	Intervention	AMS Bundesl.
Veranstaltungen für Schülerinnen	Oberösterreich	Lehrlinge	Prävention	AMS Bundesl.
Technik-Rallye für Mädchen im BIZ	Oberösterreich	Mädchen	Prävention	AMS Bundesl.
chance plus, QAT Felixdorf	Niederösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.
Berufsvorbereitungskurs Matzen	Niederösterreich	keine Angabe	Prävention	AMS Bundesl.
Ausbildung zum/zur qualifizierten TischlerhelferIn (Caritas Erzdiözese Wien)	Niederösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.
Netzwerk AG	Niederösterreich	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS Bundesl.
Ausbildungszentrum Dorothea	Niederösterreich	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Kompensation	AMS Bundesl.
Edelhof – BVK-Qualifizierung	Niederösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.
SAUM	Niederösterreich	Benachteiligte = schwer vermittelbar	Kompensation	AMS Bundesl.
AR.SOS (Beschäftigungsprojekt)	Niederösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.
Arbeitsbegleitung Hilfswerk	Niederösterreich	keine Angabe	Intervention	AMS Bundesl.
Mädchenzentrum Klagenfurt	Kärnten	Mädchen	Prävention	AMS Bundesl.
Projekt „MELDA“: BO für Mädchen mit Migrationshintergrund	Kärnten	Mädchen	Intervention	AMS Bundesl.
Projekt „spAcE“ – Raum für Technik und Handwerk	Kärnten	keine Angabe	Intervention	AMS Bundesl.
Perspektiven für die Zukunft – integrati- ve Ausbildung für Mädchen	Burgenland	Mädchen	Intervention	AMS Bundesl.
PROBE – Berufsorientierung für Jugendliche mit besonderem Betreuungsbedarf, Oberwart	Burgenland	Jugendliche	Prävention	AMS Bundesl.
Step by Step in Oberwart	Burgenland	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.
Soziale Berufsorientierung	Vorarlberg	Arbeitsuchende mit Qualifikation	Kompensation	Länder
Nachholen des Pflichtschulabschlusses (niederschwellig): Albatros und Leuchtturm	Vorarlberg	ohne HS-/ PS-Abschluss	Kompensation	Länder

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Tagelöhnerprojekte für Jugendliche	Vorarlberg	ohne Ausbildung/ Lehrstelle	Kompensation	Länder
aqua Lehrwerkstatt (Fördernehmer ist auch Ausbildungsbetrieb)	Vorarlberg	ohne HS-/ PS-Abschluss oder Reifeprüfung	Kompensation	Länder
Betriebsdienstleistungslehre in Verbindung mit Pflegehilfe	Vorarlberg	ohne Ausbildung/ Lehrstelle	Kompensation	Länder
Europäischer Freiwilligendienst	Vorarlberg	Jugendliche	Kompensation	Länder
LOB (Lebensweltorientierte Betreuung)	Vorarlberg	SchülerInnen	Kompensation	Länder
achtplus – check, was in dir steckt	Vorarlberg	SchülerInnen	Prävention	Länder
Beratungslehrer	Vorarlberg	SchülerInnen	Prävention	Länder
Beiträge an Schüler zu den Kosten von Nachhilfeunterricht	Vorarlberg	SchülerInnen	Prävention	Länder
Sprachkompetenztrainings im Bereich Basisbildung	Vorarlberg	SchülerInnen	Prävention	Länder
Gesamte außerschulische Jugendar- beit inkl. Jugendinformation und Beteiligung	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Informationskompetenz Workshops	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Workshops zum Thema Meinung und Manipulation	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Finanzführerschein	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Jugendteams der Jugendinfo	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Ländle goes Europe	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Beratung im Rahmen des Projektwett- bewerbes Ideenkanal, eureProjekte	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Unterstützung bei der Bewerbung	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
Ferien- und Lehrstellenbörse	Vorarlberg	Jugendliche	Prävention	Länder
MAX intensiv	Vorarlberg	SchülerInnen	Prävention	Länder
Projekt Leuchtturm in Bregenz	Vorarlberg	Eltern	Prävention	Länder
Jugendinformation	Vorarlberg	Jugendliche	Intervention	Länder
Kommunikationszentren und Einzelschulbetreuung	Wien	Lehrlinge	Prävention	Länder
Workshops, Seminare, Sport- und Freizeitangebote	Wien	Lehrlinge	Prävention	Länder
Leseförderung der MA 13 – Büchereien Wien	Wien	Jugendliche	Prävention	Länder
Offene Jugendarbeit	Wien	Jugendliche	Prävention	Länder
Elternbildung (Interface)	Wien	Eltern	Prävention	Länder
Wohin mit 14	Wien	Eltern	Prävention	Länder
Chancen-Scheck	Wien	Lehrlinge	Prävention	Länder
Bildungs-Konto	Wien	Lehrlinge	Prävention	Länder

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Kümmernummer für Lehre und Beruf	Wien	Jugendliche	Prävention	Länder
Förderung 2.0 – VHS Lernhilfe an Wiener Schulen	Wien	SchülerInnen	Intervention	Länder
LOL	Wien	Lehrlinge	Intervention	Länder
Lernhilfe und Deutschkurse für Kinder (Interface und VHS)	Wien	SchülerInnen	Intervention	Länder
Lernhilfe für Jugendliche in Jugendzentrum 5	Wien	SchülerInnen	Intervention	Länder
B1 für SchülerInnen (JBW, Interface)	Wien	SchülerInnen	Intervention	Länder
Interface Basiskurse und Deutschkurse (JBW)	Wien	MigrantInnen	Intervention	Länder
Spacelab	Wien	NEET	Intervention	Länder
Integration Wien – Beratungsstelle für (Vor-)Schulische Integration	Wien	Eltern	Intervention	Länder
Fachkurse, Deutsch als Fremdsprache	Wien	Lehrlinge	Kompensation	Länder
KOMM24 & KOMM3 – Arbeitsintegratives 2-Stufen-Modell (pro mente Wien)	Wien	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	Länder
Sonderausbildungsprojekt (MA 42)	Wien	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	Länder
T3bühne 21	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	Länder
Fachassistenz Schule/Kindergarten, Österreichische Autistenhilfe	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	Länder
Cantina Habilis	Tirol	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Kompensation	Länder
Industrielle Qualifizierung	Tirol	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	Länder
JOB INN Arbeitsorientierung	Tirol	Benachteiligte = SPF/ Lernschwierigkeiten/ Orientierungslose	Kompensation	Länder
Rückenwind	Tirol	Jugendliche	Intervention	Länder
Berufssafari	Tirol	SchülerInnen	Prävention	Länder
Potenzialcheck für 16- bis 19-Jährige	Tirol	Jugendliche	Prävention	Länder
„Talent Card“ – Eignungstest	Tirol	SchülerInnen	Prävention	Länder
SAUM – Donauwerkstätten	Oberösterreich	Benachteiligte = schwer vermittelbar	Kompensation	Länder
15a-Vereinbarung Nachholen von Bildungsabschlüssen – Pflichtschulabschluss	Oberösterreich	ohne HS-/ PS-Abschluss oder Reifeprüfung	Kompensation	Länder

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder
Niederschwelliges Beschäftigungsprojekt heidenspass/Verein Fensterplatz	Steiermark	NEET	Kompensation	Länder
Beschäftigungsprojekt tag.werk/Caritas der Diözese Graz-Seckau	Steiermark	NEET	Kompensation	Länder
Lehrlingsbeihilfe	Steiermark	Lehrlinge	Kompensation	Länder
BBOK – Berufs- und Bildungsorientierungsmanagement Kärnten	Kärnten	Eltern/SchülerInnen	Prävention	Länder
Altstadtstadmarkt Wolfsberg	Kärnten	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Prävention	Länder
Lehrwerkstätte KRETHA Spittal	Kärnten	Benachteiligte = psychische, soziale und/oder emotionale Beeinträchtigungen	Prävention	Länder
Verein Neue Arbeit	Kärnten	Benachteiligte = schwer vermittelbar	Prävention	Länder
Begabtenkompass	Niederösterreich	SchülerInnen	Prävention	Länder
LehrstellenberaterInnen	Niederösterreich	Lehrlinge	Intervention	Länder
Diagnosechecks	Burgenland	SchülerInnen	Prävention	Länder
AIB Haslach/Micheldorf/Steyr	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	Länder
Anlehre Linz/Steyr/Wels/Gmunden	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	Länder
Caritas – Ausbildung Damenkleidermacher	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	Länder
Caritas – Integrative Berufsausbildung	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	Länder
Caritas – Lehrküche	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	Länder
Hof Tollet/Taufkirchen	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	Länder
Caritas „BeQul“ – berufliche Qualifizierung St. Elisabeth	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	Länder
Virtual Office	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche mit Behinderung	Kompensation	Länder
Arbeitsbegleitung Jugendlicher	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	Länder
Firmenausbildungsverbund	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	Länder
Landesjugendreferat: Weiter- und Fortbildungsberatung, Berufsbildungsorientierung	Burgenland	Jugendliche	Prävention	Länder

8.4 Veränderungen der Stakeholderangaben

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder	Veränderungen
Schulsozialarbeit	alle Bundesländer	SchülerInnen	Prävention	BMBF	Länder Vbg. und Bgld. weg
Jugendwegweiser	Steiermark	Jugendliche	Prävention	SMS	3x vorhanden (1x Prävention, 1x Intervention, 1x Kompensation)
Berufsausbildungsassistenz	Kärnten	Benachteiligte = SPF	Intervention	SMS	Änderung in Interventionsmaßnahme (wie Tirol und OÖ) statt Prävention; einmal weggestrichen als Kompensationsmaßnahme
Jobcoaching	Kärnten	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	von Prävention auf Intervention geändert (wie OÖ und W)
AusbildungsFit	Kärnten	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS	von Prävention auf Kompensation geändert (wie NÖ)
Berufsausbildungsassistenz	Vorarlberg	Benachteiligte = SPF	Intervention	SMS	Änderung in Interventionsmaßnahme (wie Tirol und OÖ) statt Prävention
Jugendarbeitsassistenz	Vorarlberg	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	statt Prävention Intervention (wie OÖ, Tirol, Wien, Kärnten)
Jugendcoaching	alle Bundesländer	benachteiligte Jugendliche	Intervention	SMS	für NÖ 13x angegeben, zu einer gekürzt (6x Prävention; 6x Intervention, 1x Kompensation), beibehalten als Interventionsmaßnahme
Lehrlingscoaching	Steiermark	Lehrlinge	Intervention	SMS	4x vorhanden
AusbildungsFit	Oberösterreich	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS	von Intervention auf Kompensation geändert (siehe NÖ), von 9 auf 1 gekürzt
AusbildungsFit	Tirol	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS	von Intervention auf Kompensation geändert (wie NÖ)
AusbildungsFit	Vorarlberg	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS	von Intervention auf Kompensation geändert (wie NÖ)
Integration Wien	Wien	Benachteiligte = Angehörige von Jugendlichen mit Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder	Veränderungen
Jugendarbeitsassistenten	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
NEBA: Jobcoaching	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
AusbildungsFit	Wien	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS	von Intervention auf Kompensation geändert (wie NÖ), von 3 auf 1
BIKU Treff	Wien	Benachteiligte = SPF	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
BOK (VHS Meidling)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Jobmania (Wiener Berufsbörse)	Wien	Benachteiligte = SPF	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Job inklusiv (JAW)	Wien	Benachteiligte = SPF	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Prima Donna (JAW)	Wien	Mädchen	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Projekt Synapse (Humanisierte Arbeitsstätte)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Unik.at (Humanisierte Arbeitsstätte)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Horizonte Praktisch (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Jugend PLUS (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Zone Jugendliche (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
First step (Equalizent)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Berufsausbildungsassistenten	Steiermark	Benachteiligte = SPF	Intervention	SMS	Änderung in Interventionsmaßnahme (wie Tirol und OÖ) statt Kompensation
Jobcoaching	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	von Kompensation auf Intervention geändert (wie OÖ und Wien)
WORKS Lehre	Kärnten	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	SMS	von 2 auf 1 gekürzt
Jugendarbeitsassistenten	Kärnten	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	SMS	von Kompensation auf Intervention geändert (wie Wien, Tirol, OÖ)
AusbildungsFit	Niederösterreich	Benachteiligte = Basisbildungsbedarf	Kompensation	SMS	von 6 auf 1 gekürzt
Berufsausbildungsassistenten	Salzburg	Lehrlinge	Intervention	SMS	Änderung in Interventionsmaßnahme (wie Tirol und OÖ) statt Kompensation

In die IBA	Salzburg	Lehrlinge	Kompensation	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Eigensinn	Salzburg	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	SMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Techniktage für Mädchen	Vorarlberg	Mädchen	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Mädchenzentrum/ Fit for Future (Burschen)	Kärnten	Jugendliche	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Doing Pro	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
C'mon 17	Oberösterreich	Jugendliche	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Beratungsstelle „Kompass“ für Mädchen und junge Frauen	Salzburg	Mädchen	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Checkpoint Zukunft	Salzburg	Jugendliche	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Beratungsbüro	Steiermark	Lehrstellensuchende	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Kompetenzzentrum	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Mosaik	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Mafalda	Steiermark	Mädchen	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Job 4 You	Niederösterreich	keine Angabe	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Lernhilfe	Niederösterreich	Lehrlinge	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Ampel	Niederösterreich	Jugendliche	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Matchpoint	Niederösterreich	Lehrstellensuchende	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
„youngFit“ – Perspektivenerweiterung für Mädchen	Wien	Mädchen	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Berufsorientierung und Qualifizierung mit Medienschwerpunkt für Mädchen	Wien	Mädchen	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Blickrichtung – Berufsorientierung für Jugendliche (17–21 Jahre)	Wien	Jugendliche	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder	Veränderungen
Sprungbrett für Mädchen	Wien	Mädchen	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
WUK Monopoli	Wien	nach Pflichtschule	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
C'mon app	Wien	benachteiligte Jugendliche	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
FBZ (Frauenberufszentrum)	Wien	Mädchen	Prävention	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
ÜBA	alle Bundesländer	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	9x zu einer zusammengefasst
Vorbereitungskurse ÜBA	alle Bundesländer	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	9x zu einer zusammengefasst
Projekt „ReStart“	Wien	NEET	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Job Start	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Kfz-Werkstatt	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Lea	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl./ Länder gestrichen
Donauwerkstätten – TischlerInnenausbildung	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Via Vista – GlaserInnenausbildung	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Buntspecht	Oberösterreich	benachteiligte Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Projekt „Easy“	Salzburg	Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Landesjugendheim Hartberg	Steiermark	Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
„AZ Lehrwerkstätten“ Graz-Andritz	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Landesjugendheime Korneuburg und Hollabrunn	Niederösterreich	Jugendliche	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Jugendwerkstatt	Wien	nach Pflichtschule	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
JAWA next	Wien	MigrantInnen	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss für AsylwerberInnen und Drittstaatsangehörige	Wien	MigrantInnen	Kompensation	BMASK/AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder	Veränderungen
Brückenkurse	Wien	MigrantInnen	Kompensation	BMASK/ AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
Deutsch, Mathe, Englisch in Kleingruppen	Wien	Jugendliche	Kompensation	BMASK/ AMS	auch bei AMS Bundesl. gestrichen
BerufsQI (ASSIST gGmbH)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
Projekt Absprung (JAW)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
Ausbildungs- zentrum Dorothea	Wien	Benachteiligte = SPF	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
VIA (Context) Projektzeitraum 2014	Wien	Benachteiligte = psychische, soziale und/ oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
On the Job (Wien Work)	Wien	Benachteiligte = Behinderung	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
BAJU (Integrations- haus)	Wien	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.	Infos aus d. Ländern
Jugend College	Wien	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.	Intervention wie bei d. Ländern
JUBIZ Sprachförde- rung (VHS Ottakring)	Wien	MigrantInnen	Intervention	AMS Bundesl.	doppelt
m.power – Hauptschul- abschlusskurs für Jugendliche und junge Erwachsene	Wien	Jugendliche	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
KUS – Complete	Wien	Schul- und/oder Ausbildungsab- brecherInnen	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
KUS – Berufsmatura	Wien	Lehrlinge	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation wie bei d. Ländern
Technopool	Wien	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.	Intervention wie bei d. Ländern

Bezeichnung	Bundesland	Zielgruppe	Maßnahmenart	Stakeholder	Veränderungen
Integrationsfachdienst Jobwärts	Wien	Jugendliche	Intervention	AMS Bundesl.	Intervention wie bei d. Ländern
KUS – Early Complete	Wien	Lehrlinge	Intervention	AMS Bundesl.	Intervention wie bei d. Ländern
FRECH (waff)	Wien	Mädchen	Intervention	AMS Bundesl.	Intervention wie bei d. Ländern
Arbeitsassistentz Jugendliche	Steiermark	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	AMS Bundesl.	war 8x enthalten
Industrielle Qualifizierung	Steiermark	Benachteiligte = psychische, soziale und/ oder emotionale Beeinträchtigungen	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation + Zielgruppe wie bei Land Tirol
BAZ Oberrain	Salzburg	Benachteiligte = Behinderung	Intervention	AMS Bundesl.	2x
Jobwerkstatt Griskirchen	Oberösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.	2x
Chance plus, QAT Felixdorf	Niederösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.	4x
Berufsvorbereitungskurs Matzen	Niederösterreich	keine Angabe	Prävention	AMS Bundesl.	7x
Ausbildungszentrum Dorothea	Niederösterreich	Benachteiligte = SPF	Kompensation	AMS Bundesl.	SPF wie bei Wien, Kompensation wie bei d. Ländern
Edelhof – BVK-Qualifizierung	Niederösterreich	keine Angabe	Kompensation	AMS Bundesl.	3x
SAUM	Niederösterreich	Benachteiligte = schwer vermittelbar	Kompensation	AMS Bundesl.	Kompensation + Zielgruppe wie bei OÖ
Projekt „MELDA“-BO für Mädchen mit Migrationshintergrund	Kärnten	Mädchen	Intervention	AMS Bundesl.	8x in verschiedenen Städten
Projekt „spACe“ – Raum für Technik und Handwerk	Kärnten	keine Angabe	Intervention	AMS Bundesl.	5x

AUTORINNEN UND AUTOREN

Mario Steiner



Studium der Soziologie und Politikwissenschaft an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien (Abschluss 1995); Doktoratsstudium an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien (laufend); postgradualer Lehrgang am Institut für Höhere Studien, Abteilung Soziologie (1996–1998).

Senior Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS), Head of Research Group in_Equality and Education (seit 1998); Lektor an verschiedenen Fachhochschulen zum Thema empirische Sozialforschung und Arbeitsmarktforschung (seit 2002); nationale und internationale Berater- und Gutachtertätigkeit; Mitglied der „Thematic Working Group on Early School Leaving“ der Europäischen Kommission (2011–2013).

Forschungsschwerpunkte

- » Bildungsforschung zu Drop-outs, Early School Leavers, benachteiligten Jugendlichen sowie sozialer Ungleichheit
- » Forschung am Schnittpunkt von Ausbildung und Beschäftigung: insbesondere Antizipation, Transition sowie Lifelong Learning
- » Arbeitsmarktforschung zu aktiver Arbeitsmarktpolitik und Langzeitarbeitslosigkeit
- » Wirkungsanalysen sowie Programm- und Maßnahmenevaluationen.

MMag.^a Gabriele Pessl



Studium der Soziologie sowie der Afrikawissenschaften. Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) seit 2009; Mitglied der Forschungsgruppe equi (in_Equality and Education).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Bildungsgerechtigkeit, frühe AbbrecherInnen, Lifelong Learning, Evaluation von Programmen und Maßnahmen der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik. Methodische Schwerpunkte sind qualitative Verfahren

der Sozialforschung: Inhalts- und rekonstruktive Analyse von qualitativen Daten, Diskursanalyse sowie Biografieforschung.

Mag. Johannes Karaszek



Studium der Bildungswissenschaft und der Soziologie an der Universität Wien. Von 2011 bis 2013 studentischer Mitarbeiter, 2014 bis 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei equi.

Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit im Bildungssystem, frühe SchulabbrecherInnen und biografische Lernprozesse.

BISHER ERSCIENEN IN DIESER REIHE

Band 1: Umverteilung im Wohlfahrtsstaat

Wien, Oktober 2009, 324 Seiten, 25 Euro, ISBN: 978-3-7035-1639-9

Autorinnen und Autoren:

Alois Guger (Projektleitung), Martina Agwi, Adolf Buxbaum, Eva Festl, Käthe Knittler, Verena Halsmayer, Simon Sturn, Michael Wüger

Der erste Band der Sozialpolitischen Studienreihe stellt eine gekürzte Fassung der WIFO-Studie „Umverteilung durch den Staat in Österreich“ dar. Die zentralen Fragestellungen der auf einem Entschließungsantrag des Nationalrats beruhenden Studie sind: Wie wird durch die Staatseinnahmen und Staatsausgaben die Verteilung der Einkommen bzw. die Wohlfahrt der Haushalte beeinflusst? Wer profitiert von bestimmten Ausgaben des Staates bzw. wer leistet welchen Beitrag zur Finanzierung der öffentlichen Haushalte?

Band 2: Armutsgefährdung in Österreich

EU-SILC 2008, Eingliederungsindikatoren

Wien, Dezember 2009, 304 Seiten, 25 Euro, ISBN: 978-3-7035-1640-5

Ergebnisse aus EU-SILC 2008

Autorinnen und Autoren:

Ursula Till-Tentschert (Projektleitung), Thomas Glaser, Richard Heuberger, Elisabeth Kafka, Nadja Lamei, Magdalena Skina, Matthias Till

Indikatoren für das Monitoring sozialer Eingliederung in Österreich

Matthias Till (Projektleitung), Franz F. Eiffe, Georg Datler, Justus Henke, Karin Schrittwieser, Ursula Till-Tentschert

Die jährlich in allen EU-Mitgliedsstaaten durchgeführten EU-SILC-Erhebungen (Statistics on Income and Living Conditions) zu Einkommen, Armut und Lebensbedingungen privater Haushalte in Europa sind eine wichtige Entscheidungsgrundlage für die österreichische Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Band 2 der Sozialpolitischen Studienreihe fasst zwei Studien der Statistik Austria zur sozialen Lage in Österreich zusammen: In der EU-SILC-Studie wird in Anlehnung an die EU-Armutsdefinition im stärkeren Ausmaß der Blickwinkel auf die Verteilung der Einkommen und der finanziellen Teilhabemöglichkeiten gelegt. In der Studie „Eingliederungsindikatoren“ wurde der Schwerpunkt auf nicht monetäre Teilhabemöglichkeiten gelegt.

Band 3: Finanzierung der Pflegevorsorge

Mittel- und langfristige Finanzierung der Pflegevorsorge

Alternative Finanzierungsformen der Pflegevorsorge

Wien, März 2010, 212 Seiten, 23 Euro, ISBN: 978-3-99046-000-9

Autorinnen und Autoren:

Ulrike Mühlberger, Käthe Knittler, Alois Guger, Margit Schratzenstaller

Wissenschaftliche Assistenz:

Stefan Fuchs, Andrea Sutrich

Band 3 der Sozialpolitischen Studienreihe umfasst zwei Studien des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung, die sich mit unterschiedlichen Fragen und Problemstellungen zur Finanzierung des österreichischen Pflegesystems auseinandersetzen. Die erste Studie der vorliegenden Publikation beschäftigt sich mit der Analyse der Finanzströme der österreichischen Pflegevorsorge, mit dem Ziel, eine Bestandsaufnahme und eine Prognose der Kostenentwicklung der Langzeitpflege in Österreich zu präsentieren.

Die zweite Studie diskutiert unterschiedliche Organisations- und Finanzierungsformen der Pflegevorsorge sowie deren ökonomische Auswirkungen.

Band 4: Überblick über Arbeitsbedingungen in Österreich

Wien, September 2010, 260 Seiten, 24 Euro, ISBN: 978-3-99046-001-6

Autorinnen und Autoren:

Hubert Eichmann, Jörg Flecker, Alfons Bauernfeind, Bernhard Saupe, Marion Vogt

Die Studie der Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA) präsentiert differenzierte Darstellungen zu Beschäftigungsformen, Arbeitszeiten, Einkommen, Arbeitsorganisation, Gesundheit, Weiterbildung sowie zur Arbeitszufriedenheit. Außerdem werden europäische Vergleichsdaten zur Einordnung Österreichs im EU-Kontext angeführt. Auf Basis der gesammelten Ergebnisse gibt die Studie einen kurzen Ausblick auf folgende Frage: In welche Richtung müssen sich Rahmenbedingungen für Erwerbsarbeit in Österreich ändern, um das Beschäftigungssystem angesichts struktureller Herausforderungen zukunftssicher zu machen?

Band 5: Armutsgefährdung und Lebensbedingungen in Österreich

Ergebnisse aus EU-SILC 2009

Wien, Jänner 2011, 228 Seiten, 23 Euro, ISBN: 978-3-99046-002-3

Autorinnen und Autoren:

Ursula Till-Tentschert (Projektleitung EU-SILC), Matthias Till (Eingliederungsindikatoren), Franz Eiffe, Thomas Glaser, Richard Heuberger, Elisabeth Kafka, Nadja Lamei, Magdalena Skina-Tabue

Im Juni 2010 haben sich die europäischen Regierungen auf eine neue Wachstumsstrategie bis zum Jahr 2020 geeinigt, die erstmals und ausdrücklich einen Schwerpunkt zur Verringerung von Armut und sozialer Ausgrenzung mit konkreten Zielgrößen formuliert. Die vorliegende Publikation der Statistik Austria präsentiert aktuelle Ergebnisse aus EU-SILC (Statistics on Income and Living Conditions) 2009 zu Einkommen, Armutsgefährdung und Lebensbedingungen österreichischer Privathaushalte in Österreich.

Band 6: Betriebliche und private Altersvorsorge in Österreich

Durchführungswege und Kosten für die öffentliche Hand

Wien, März 2011, 120 Seiten, 20 Euro, ISBN: 978-3-99046-003-0

Autor:

Thomas Url

Personen mit einem erwarteten Einkommensrückgang im Ruhestand können den Unterschied zwischen der erwarteten gesetzlichen Pension und dem gewünschten Einkommensniveau im Alter durch zusätzliche private Altersvorsorge ausgleichen. Daneben können Arbeitgeber für ihre Beschäftigten im Rahmen der betrieblichen Altersvorsorge ein Zusatzeinkommen im Alter aufbauen. Die vorliegende Studie vergleicht die wichtigsten betrieblichen und privaten Altersvorsorgeformen nach ihren steuerlichen Anreizen und führt erstmals eine Schätzung der direkten und indirekten Kosten der steuerlichen Förderung in Österreich durch. Sie wurde durch das Österreichische Institut für Wirtschaftsforschung im Auftrag des BMASK durchgeführt.

Band 7: Alleinerziehende in Österreich

Lebensbedingungen und Armutsrisiken

Wien, April 2011, 284 Seiten, 24 Euro, ISBN: 978-3-99046-004-7

Autorinnen und Autoren:

Ulrike Zartler, Martina Beham, Ingrid Kromer, Heinz Leitgöb, Christoph Weber, Petra Friedl

Die in Kooperation zwischen den Instituten für Soziologie der Universität Wien und der Universität Linz erstellte Studie „Alleinerziehende in Österreich“ verfolgt das Ziel, die Lebenssituation Alleinerziehender und deren spezifische Herausforderungen darzustellen und zu analysieren und dabei besonders auf die Situation alleinerziehender Mütter einzugehen. Darüber hinaus werden Armuts- und Deprivationsrisiken von Alleinerzie-

herinnen und ihren Kindern aufgezeigt sowie unterschiedliche Interventionen zur Bekämpfung der Armutsgefährdung in Ein-Eltern-Familien skizziert.

Band 8: Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung in Österreich

Ergebnisse aus EU-SILC 2010

Wien, Dezember 2011, 176 Seiten, 21 Euro, ISBN: 978-3-99046-005-4

Autorinnen und Autoren:

Ursula Till-Tentschert (Projektleitung EU-SILC), Matthias Till (Eingliederungsindikatoren), Thomas Glaser, Richard Heuberger, Elisabeth Kafka, Nadja Lamei, Magdalena Skina-Tabue

Die vorliegende Publikation widmet sich erstmals ausführlich Gefährdungslagen sozialer Ausgrenzung im Sinne der Europa-2020-Strategie. Grundlage des vorliegenden Berichts sind Daten aus der EU-SILC-Erhebung 2010 zu Einkommen und Lebensbedingungen. Diese wird seit 2003 jährlich von Statistik Austria im Auftrag des BMASK durchgeführt. Präsentiert werden die Zusammensetzung und zahlenmäßige Entwicklung der Gruppe von Ausgrenzungsgefährdeten in Österreich.

Band 9: Geringfügige Beschäftigung in Österreich

Wien, November 2011, 416 Seiten, 28 Euro, ISBN: 978-3-99046-006-1

Autorinnen und Autoren:

Andreas Riesenfelder, Susi Schelepa, Petra Wetzel

L&R Sozialforschung führte im Jahr 2002 in Kooperation mit dem Institut für Staatswissenschaften der Universität Wien eine umfassende Grundlagenstudie zur Beschäftigungssituation und sozialen und materiellen Absicherung von geringfügig Beschäftigten in Österreich durch. In der Studie finden sich detaillierte Erhebungen zur Frage der Arbeitszufriedenheit und zur Arbeitsbelastung. Zusätzlich wurde auch auf eine Darstel-

lung der Branchen und Wirtschaftsbereiche der Arbeitsplätze geringfügig Beschäftigter im Jahresvergleich geachtet. Des Weiteren ist auch eine Erhebung zu arbeitsrechtlichen Problemen im Zusammenhang mit geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen und zum Stand der Information der geringfügig Beschäftigten über ihre rechtlichen Ansprüche enthalten.

Band 10: Evaluierung des Behindertengleichstellungsrechts

Wien, März 2012, 390 Seiten, 27 Euro, ISBN: 978-3-99046-007-8

Autorinnen und Autoren:

Christian Schober, Selma Sprajcer (NPO-Institut der WU Wien) und Christian Horak, Thomas M. Klein, Bojan Djukic, Julia Soriat (Contrast Management-Consulting) Walter J. Pfeil, Susanne Mayer (Universität Salzburg)

Band 10 der Sozialpolitischen Studienreihe befasst sich mit zwei umfassenden Evaluierungsstudien zum Behindertengleichstellungsrecht. Die sozialwissenschaftliche Studie befasst sich in erster Linie mit einer wirkungsorientierten Evaluierung des Behindertengleichstellungspaketes. Des Weiteren wird auf die verfassungsrechtliche Anerkennung der Gebärdensprache und des Bundes-Behindertengleichstellungsbegleitgesetzes eingegangen. Das rechtswissenschaftliche Gutachten wurde von Univ.-Prof. Walter Pfeil und Dr. Susanne Mayer von der Universität Salzburg erarbeitet. Der Bericht setzt sich mit diversen rechtlichen Fragestellungen zum Behindertengleichstellungsrecht auseinander und analysiert die bestehende Rechtslage.

Band 11: Soziale Lage älterer Menschen in Österreich

Wien, Juli 2012, 188 Seiten, 27 Euro, ISBN: 978-3-99046-007-8

Autorinnen und Autoren:

Franz Ferdinand Eiffe (Projektleitung), Matthias Till, Georg Datler, Richard Heuberger, Thomas Glaser, Elisabeth Kafka, Nadja Lamei, Magdalena Skina, Ursula Till-Tentschert

Basis der Studie über die soziale Lage älterer Menschen ist eine EU-SILC-Erhebung aus dem Jahr 2008. Der Bericht befasst sich mit konzeptionellen und empirischen Aspekten der Armut im Alter und der Identifikation von Armutsgefährdungsschwellen, führt empirische Analysen zu zentralen Lebensbereichen älterer Menschen aus und erörtert technische Aspekte der Armutsmessung. Band 11 der Sozialpolitischen Studienreihe zeichnet ein umfassendes Bild der Lebenssituation älterer Menschen in Österreich und diskutiert relevante konzeptuelle Fragen, die für die zukünftige Forschung in diesem Bereich, aber auch für die amtliche Statistik von großer Relevanz sind.

Band 12: Arbeitsmarktöffnung 2011

Monitoring der Arbeitsmarktauswirkungen der Zuwanderung aus den neuen EU-Mitgliedsländern im Regime der Freizügigkeit – Begleitende Beratung und Analyse

Monitoring der Arbeitsmarktöffnung – Auswirkungen auf Beschäftigungsformen und auf Lohndumping

Wien, Dezember 2012, 480 Seiten, 29 Euro, ISBN: 978-3-99046-009-2

Autorinnen und Autoren:

WIFO im Auftrag des BMASK

L&R Sozialforschung im Auftrag des BMASK und der AK Wien

Seit 1. Mai 2011 ist der österreichische Arbeitsmarkt für acht der 2004 zur EU beigetretenen Staaten – Tschechien, Slowakei, Ungarn, Slowenien, Polen, Estland, Lettland und Litauen – geöffnet. In Band 12 der Sozialpolitischen Studienreihe werden zwei Studien behandelt, die ein umfassendes Bild der Auswirkungen der Arbeitsmarktöffnung hinsichtlich quantitativer und qualitativer Aspekte liefern. Neben dem Ausmaß der Immigration seit dem 1. Mai 2011 untersuchte das WIFO auch die Struktur und Mobilität der zugewanderten Arbeitskräfte. L&R Sozialforschung analysierte qualitative Veränderungen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt, Entsendungen nach Österreich sowie das Phänomen und die Bekämpfung des Lohndumpings.

Band 13: Monitoring des effektiven Pensionsantrittsalters 2011

Bericht 2012 des Büros der Kommission zur langfristigen Pensionssicherung

Beschluss der Sitzung am 29. Oktober 2012

Wien, September 2013, 404 Seiten, 28 Euro, ISBN: 978-3-7035-1637-5

Autorinnen und Autoren:

Johann Stefanits, Irene Sassik, Roman Freitag, Ursula Obermayr, Michaela Mayer-Schulz

Die umlagefinanzierte gesetzliche Pensionsversicherung stellt weiterhin die größte Säule der Pensionsvorsorge in Österreich dar, wobei sie aufgrund geänderter Rahmenbedingungen so angepasst werden muss, dass ihre langfristige Finanzierbarkeit erhalten bleibt. Ziel des vorliegenden Berichts sind die Darstellung des Pensionsantrittsverhaltens im Jahr 2011 und insbesondere die gezielte Analyse des effektiven Pensionsantrittsalters, wobei ein Konnex zur demografischen Entwicklung und zur Erwerbsbeteiligung hergestellt wird.

Band 14: Die Langzeitwirkung von Qualifikationsmaßnahmen des Arbeitsmarktservice

Wien, November 2013, 126 Seiten, 20 Euro, ISBN: 978-3-99046-012-2

Autorinnen und Autoren:

Jürgen Holl, Günter Kernbeiß, Karin Städtner, Michael Wagner-Pinter

Die verschiedenen Schulungsmaßnahmen des Arbeitsmarktservice Österreich stehen nicht zuletzt wegen der Frage nach ihrer nachhaltigen Wirkung zur Arbeitsmarktintegration im besonderen öffentlichen Interesse. Im aktuellen Band 14 der Sozialpolitischen Studienreihe werden die Forschungsergebnisse der Firma Synthesis-Forschung zur Langzeitwirkung dieser Qualifikationsmaßnahmen einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt. Sie untermauern einmal mehr empirisch die in der arbeitsmarktpolitischen Zielsetzung verfolgte Ausrichtung, via spezifische Qualifizierungsmaßnahmen die nachhaltige Arbeitsmarktintegration zu fördern.

Band 15: Überblick Arbeitsbedingungen in Österreich

Wien, Juni 2014, 400 Seiten, 28 Euro, ISBN: 978-3-99046-038-2

Autorinnen und Autoren:

Hubert Eichmann, Bernhard Saupe

Auf Basis einer breit angelegten Literaturanalyse u. a. mit Sekundäranalysen aus Repräsentativdatensätzen wird ein aktueller Überblick über Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in Österreich erarbeitet. Das abzudeckende Themenspektrum reicht von Beschäftigungsformen, Arbeitszeiten, Einkommen, Arbeitsorganisation, Gesundheit, Weiterbildung bis hin zu subjektiven Einschätzungen der Arbeitsqualität. Darüber hinaus erfolgt eine Einordnung Österreichs im europäischen Vergleich. Die Studie ist als Follow-up des 2010 publizierten Bandes 4 der Sozialpolitischen Studienreihe des BMASK angelegt. Im besonderen Fokus stehen die Entwicklung seit Ausbruch der Finanz- und Wirtschaftskrise und damit einhergehende Veränderungen bei Arbeitsbedingungen.

Band 16: Psychische Erkrankungen und Invalidität

Endbericht der 2. Arbeitsgruppe zur Neugestaltung des Invaliditätsrechts September 2012 bis Juni 2013

Wien, September 2014, 328 Seiten, 24 Euro, ISBN: 978-3-99046-094-8

Autorinnen und Autoren:

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.)

Es wird aktuell immer wieder darauf hingewiesen, dass dem Bereich psychische Erkrankungen eine steigende Bedeutung als Ursache für frühzeitiges Ausscheiden aus dem Arbeitsleben zukommt. Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz entschloss sich daher 2012, das Thema psychische Erkrankungen und Invalidität in einem breit aufgesetzten Prozess unter Einbeziehung möglichst aller relevanten Stakeholder einer generellen Problemaufbereitung zuzuführen.

Band 17: Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“

Studie von ISW, IBE und JKU im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz

Wien, Dezember 2014, 614 Seiten, 34 Euro, ISBN: 978-3-99046-109-9

Autorinnen und Autoren:

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.),

Johann Bacher, Julius Braun, Simon Burtscher-Mathis, Cornelia Dlabaja,

Thomas Lankmayer, Heinz Leitgöb, Martina Stadlmayr, Dennis Tamesberger

Wie viele Jugendliche sind in Österreich von NEET (not in employment, education or training) betroffen, was sind die Ursachen für ein erhöhtes NEET-Risiko, und welche Faktoren begünstigen eine (dauerhafte) Überwindung des NEET-Status? Zur Beantwortung dieser Fragen startete das Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW) in Kooperation mit dem Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität (JKU) und dem Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE) ein umfangreiches Forschungsprojekt mit dem Ziel, ein differenziertes Bild der NEET-Jugendlichen zu zeichnen. Zunächst werden die sozialstrukturellen Merkmale der NEET-Jugendlichen sowie die zentralen Risikofaktoren (u. a. früher Schulabbruch, geringe Bildung der Eltern, Migrationshintergrund, Kinderbetreuungspflichten) quantitativ erhoben. Dabei zeigt sich, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, die entsprechend vielfältige Bedürfnis- und Problemlagen aufweist. Diese werden im qualitativen Untersuchungsteil mittels Einzelfalldarstellungen und Interviews vertieft. Auf dieser Grundlage werden abschließend Handlungsstrategien entwickelt: Empfohlen werden vor allem niederschwellige Maßnahmen, die an den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen, eine Weiterentwicklung der aktiven Arbeitsmarktpolitik sowie öffentliche Investitionen in die Bildungs- und Kinderbetreuungsinfrastruktur.

Band 18: Eine Arbeitslosenversicherung für den Euroraum als automatischer Stabilisator

Studie des DIW Berlin im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz

Wien, März 2015, 174 Seiten, 20 Euro, ISBN: 978-3-99046-123-5

Autorinnen und Autoren:

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.),
Sebastian Dullien, Ferdinand Fichtner, Peter Haan, Laslo Jaeger, Max Jansen,
Richard Ochmann, Erik Tomasch

Die vorliegende Studie analysiert die makroökonomischen Stabilisierungs- und mikroökonomischen Verteilungswirkungen einer europäischen Arbeitslosenversicherung. Auf Grundlage dynamischer makroökonomischer Simulationen wird gezeigt, dass ein solches Transfersystem innerhalb des Euroraums – je nach Ausgestaltung – zu einer merklichen Stabilisierung der wirtschaftlichen Entwicklung geführt hätte. Dies gilt selbst für eine gemessen am Transferumfang relativ kleine europäische Arbeitslosenversicherung mit einer maximalen Bezugszeit von sechs Monaten und einer Nettoersatzquote von 30 %; mit größerem Leistungsumfang steigt die Stabilisierungswirkung, aber im Gegenzug auch die möglicherweise unerwünschten Wirkungen auf Arbeitsanreize und das Ausmaß der Umverteilung zwischen den Mitgliedsländern. Die Verteilungswirkungen dürften insgesamt aus politischer Sicht unproblematisch sein; tendenziell finden sich leicht progressive bis neutrale Effekte auf die Einkommensverteilung, Haushalte mit niedrigeren Einkommen profitieren also überproportional von der Einführung einer europäischen Arbeitslosenversicherung.

Band 19: Kinder und Jugendliche als pflegende Angehörige

Einblick in die Situation Betroffener und Möglichkeiten der Unterstützung

Wien, August 2015, 442 Seiten, 32 Euro, ISBN: 978-3-99046-157-0

Autorinnen und Autoren:

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.),

Maria Daniel, Julia Hauprich, Manuela Kainbacher, Martina Koller, Martin Nagl-Cupal, Hanna Mayer

Als „Young Carers“ werden Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren bezeichnet, die regelmäßig Pflegetätigkeiten für ein chronisch krankes Familienmitglied übernehmen. Neben Haushaltstätigkeiten und der Obsorge für gesunde Geschwister sind sie in „klassische“ Pflegetätigkeiten involviert, die normalerweise von Erwachsenen übernommen werden.

In Österreich ist dieser Gruppe der pflegenden Angehörigen bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Das Institut für Pflegewissenschaft der Universität Wien führte daher im Auftrag des Sozialministeriums zwei Studien zu dieser Thematik durch. In der ersten Studie werden zunächst Anzahl und soziodemografische Merkmale der Young Carers erhoben, und es wird beschrieben, was diese tun und was sie belastet. Im folgenden qualitativen Studienteil werden negative (und auch positive) Auswirkung früher Pflegeerfahrungen aus der Sicht ehemaliger, nunmehr erwachsener Young Carers beleuchtet. Die zweite Studie legt ein Rahmenkonzept für Projekte zur Unterstützung von pflegenden Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien vor. Damit soll aufgezeigt werden, durch welche konkreten Maßnahmen Betroffene unterstützt werden können und welche Voraussetzungen für ein wirksames Young-Carers-Projekt gegeben sein sollten.

Weitere Informationen und alle Bücher der Studienreihe als E-Books zum Download unter www.studienreihe.at.



BUNDESMINISTERIUM
FÜR ARBEIT, SOZIALES
UND KONSUMENTENSCHUTZ